

**L'accueil, l'accompagnement  
et la mise à niveau scolaire  
des apprenants nouveaux  
arrivants dans les écoles offrant  
une programmation en langue  
française au Manitoba**

Document d'appui



# **L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba**

Document d'appui



Données de catalogage avant publication – Éducation et Formation Manitoba

L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba : document d'appui.

Comprend des références bibliographiques.  
ISBN 978-0-7711-7377-6 (PDF)

1. Enfants immigrants – Éducation – Manitoba
  2. Élèves immigrants – Intégration – Manitoba
  3. Intégration scolaire – Manitoba
  4. Éducation interculturelle - Manitoba
- 370.117077127

Tous droits réservés © 2017, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l'Éducation et de la Formation.

Éducation et Formation Manitoba  
Bureau de l'éducation française  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Nous invitons le personnel de l'école à partager ce document avec les parents, les tuteurs et les collectivités, selon le besoin.

Les sites Web mentionnés dans ce document pourraient faire l'objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de ce document du Centre des ressources d'apprentissage du Manitoba, à l'adresse [www.mtbb.mb.ca](http://www.mtbb.mb.ca).

Numéro d'article : 97744

ISBN 978-0-7711-7376-9 (version imprimée)

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/index.html>.

Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

**Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.**

## AVANT-PROPOS

Depuis plusieurs années, les écoles du Manitoba accueillent des apprenants nouveaux arrivants d'origines diverses. Ces apprenants, venus de partout dans le monde, ont des acquis linguistiques et culturels variés qui viennent enrichir l'effectif socioculturel de la collectivité. La société d'accueil qu'est le Manitoba doit permettre à tous les apprenants, qu'ils soient nouveaux arrivants ou nés ici, de vivre quotidiennement la réalité interculturelle qui constitue la mosaïque canadienne. Les apprenants d'aujourd'hui vivent dans un monde de plus en plus diversifié, de plus en plus sensible aux réalités d'autrui et de plus en plus interconnecté. La diversité culturelle, présente au sein de l'école, permet à tous les apprenants de mieux comprendre la citoyenneté dans un contexte mondial.

Éducation et Formation Manitoba croit que tous les apprenants ont le droit à une éducation de qualité leur permettant d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour mener une vie productive et épanouissante sur les plans de l'identité personnelle, culturelle et professionnelle au sein de leur communauté. De plus, Éducation et Formation Manitoba, avec les écoles françaises et les écoles d'immersion française de la province, soutient que chaque apprenant devrait bénéficier d'un environnement scolaire sécuritaire et d'un climat éducatif qui favorise le goût d'apprendre, la pensée créative, l'estime de soi et le respect des autres.

L'élaboration du présent document s'appuie sur des initiatives manitobaines et des rapports basés sur la recherche récente portant sur l'accueil et l'accompagnement des nouveaux arrivants au Manitoba, sur l'apprentissage et l'acquisition d'une langue additionnelle, sur une mise à niveau académique, et sur l'éducation plurilingue. Ces travaux nous permettent d'améliorer sans cesse nos connaissances et nous aident à mieux comprendre les tenants et les aboutissants de l'apprentissage de toutes langues.

Puisque les écoles françaises et les écoles d'immersion française évoluent dans un contexte minoritaire au Manitoba, le présent document tient compte des principes de la pédagogie en milieu minoritaire et de l'importance de favoriser la construction de l'identité de l'apprenant nouvel arrivant.

L'école française en milieu minoritaire a une double mission. Elle doit mettre en place une programmation qui répond aux exigences scolaires et identitaires de cette mission. Elle doit offrir à l'élève les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour lui permettre de vivre pleinement sa vie. Son rôle de passeur culturel l'appelle à socialiser l'élève à sa langue, à sa culture et à sa communauté afin de l'engager dans un processus de construction identitaire. L'école francophone met donc en place une programmation qui répond aux exigences scolaires et identitaires de son rôle.

## AVANT-PROPOS (SUITE)

L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF, 2008) propose huit principes qui peuvent favoriser la construction identitaire de l'élève, respectueux de la diversité culturelle que nous retrouvons dans les milieux éducatifs et les communautés du Manitoba :

- s'inscrivent dans la francophonie contemporaine,
- misent sur la créativité et l'innovation,
- valorisent la diversité,
- favorisent l'action concertée de la famille, de la communauté et de l'école,
- développent un rapport positif à la langue française,
- créent des liens au sein de la francophonie canadienne en constante évolution,
- encouragent la mobilisation,
- visent des effets durables.

Ces principes peuvent servir à inspirer l'action éducative. D'ailleurs, la vision de la Division scolaire franco-manitobaine souscrit à ces principes en visant « la réussite scolaire, identitaire et communautaire de ses apprenants dans une perspective d'inclusion et de respect ». La Division scolaire franco-manitobaine reconnaît l'importance des écoles inclusives et d'une programmation et d'une pédagogie culturelles, ce, dans le but de favoriser une francophonie inclusive.

Pour sa part, le concept de l'élève inscrit au Programme d'immersion française qui se construit une identité particulière prend de l'ampleur depuis quelques années. « Blais (2003) souligne que les finissants des écoles d'immersion ne sont ni [uniquement] francophones ni [uniquement] anglophones, mais ont une identité autre » (Mandin, p. 6). John Ralston Saul ajoute que les élèves d'immersion font partie d'une nouvelle collectivité canadienne, d'une minorité grandissante. Il importe donc de valoriser cette « identité autre » et d'accompagner et d'appuyer l'apprenant dans sa prise de conscience quant à la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne et ainsi l'amener à valoriser son identité en constante évolution. Il sera alors en mesure de prendre sa place légitime dans la collectivité bilingue canadienne.

La citation suivante au sujet de l'identité sociale s'aligne bien avec le renouvellement de la vision de l'immersion française au Manitoba : « *cette partie du concept de soi d'un individu qui découle de la connaissance d'être membre d'un groupe social (ou des groupes) conjointement avec la valeur et la signification émotionnelle attachée à cette appartenance* ». (Tajfel, 1981, cité dans Landry, Deveau et Allard, 2006, p. 60)

## AVANT-PROPOS (SUITE)

C'est dans ce but que le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba planifie, administre et facilite des programmes et des services portant sur tous les aspects de l'éducation française pour les élèves manitobains, et ce, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. En plus d'assurer une éducation inclusive de qualité, ces efforts veillent à l'épanouissement des élèves prêts à s'engager dans leur communauté, leur société et dans le monde en tant que citoyens fiers de leur identité culturelle et linguistique.

## REMERCIEMENTS

Pour mieux répondre aux besoins particuliers des apprenants nouveaux arrivants, le Bureau de l'éducation française (BEF) en collaboration avec la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) a mis sur pied un comité de travail élargi qui s'est réuni à maintes reprises pour réfléchir aux possibilités, aux défis et aux besoins des apprenants nouveaux arrivants et pour partager ces réflexions.

Le BEF tient à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin aux sessions de travail tenues au cours des dernières années. Nous tenons également à remercier le personnel de la DSFM pour sa contribution. Le fruit des discussions et des réflexions de tous a été une grande source d'inspiration dans la production du présent document.





# TABLE DES MATIÈRES

## FASCICULE 1

### L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS SOUS-SCOLARISÉS

|  |      |
|--|------|
| L'orientation générale et le but du présent fascicule                    | 1-5  |
| L'école française en milieu minoritaire et l'école d'immersion française | 1-7  |
| La diversité chez les apprenants nouveaux arrivants                      | 1-8  |
| Le processus d'inclusion   | 1-9  |
| L'inclusion des apprenants nouveaux arrivants                            | 1-11 |
| Glossaire  | 1-21 |

## FASCICULE 2

### ÉVALUATION ET PROGRAMMATION POUR LES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS DANS LES ÉCOLES OFFRANT UNE PROGRAMMATION EN LANGUE FRANÇAISE AU MANITOBA

|   |      |
|---|------|
| L'accueil et l'accompagnement des apprenants nouveaux arrivants           | 2-5  |
| L'évaluation et les apprenants nouveaux arrivants                         | 2-20 |
| Les apprenants nouveaux arrivants et les besoins d'apprentissage spéciaux | 2-24 |
| Glossaire   | 2-29 |
| Annexes   | 2-31 |

## FASCICULE 3

### STADES ET APPRENTISSAGES VISANT LA MISE À NIVEAU DES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS SOUS-SCOLARISÉS

|  |             |
|--|-------------|
| Introduction   | 3-5         |
| <b>Stades et apprentissages visés chez les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés - 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année</b>                                      | <b>3-7</b>  |
| Domaine 1 : La communication en français   | 3-9         |
| Domaine 2 : Les mathématiques  | 3-23        |
| Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté   | 3-49        |
| Domaine 4 : L'investigation scientifique   | 3-59        |
| Domaine 5 : La communication en anglais  | 3-72        |
| <b>Stades et apprentissages visés dans les cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés - 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année</b> | <b>3-91</b> |
| Domaine 1 : La communication en français   | 3-93        |
| Domaine 2 : Les mathématiques  | 3-109       |
| Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté   | 3-135       |
| Domaine 4 : L'investigation scientifique   | 3-145       |
| Domaine 5 : La communication en anglais  | 3-158       |

## FASCICULE 4

### UNE VISION PÉDAGOGIQUE : NOUVEAUX APPRENTISSAGES

|  |      |
|--|------|
| Introduction   | 4-5  |
| Le nouveau paradigme                                   | 4-6  |
| L'éducation interculturelle                            | 4-8  |
| Les littératies multiples                              | 4-12 |
| La littératie multimodale                              | 4-14 |
| Le socio-constructivisme                               | 4-15 |
| La zone proximale de développement                     | 4-16 |
| L'enseignement explicite et les pratiques pédagogiques | 4-18 |
| L'évaluation pour favoriser l'apprentissage            | 4-20 |
| Annexe 1   | 4-23 |

## FASCICULE 5

### COURS D'ACTUALISATION SCOLAIRE POUR APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS (CASANA) : EXEMPLES DE PLANIFICATION ET D'ÉLABORATION THÉMATIQUES

|   |       |
|---|-------|
| Introduction  | 5-5   |
| La communication en français : les contes, fables et légendes                         | 5-13  |
| La communication en français : les contes, fables et légendes                         | 5-13  |
| Ressources  | 5-20  |
| Déroulement possible de l'étude de contes, fables et légendes                         | 5-21  |
| Diversité et citoyenneté : l'étude de ma communauté                                   | 5-49  |
| Diversité et citoyenneté : l'étude de ma communauté                                   | 5-51  |
| Ressources  | 5-55  |
| Déroulement possible de l'étude de ma communauté                                      | 5-56  |
| Investigation scientifique : les systèmes hydrographiques                             | 5-85  |
| Investigation scientifique : les systèmes hydrographiques                             | 5-87  |
| Ressources  | 5-92  |
| Déroulement possible de l'étude des systèmes hydrographiques                          | 5-95  |
| Les mathématiques : le sens du nombre et les opérations d'addition et de soustraction | 5-119 |
| Les mathématiques : le sens du nombre et les opérations d'addition et de soustraction | 5-121 |
| Ressources  | 5-124 |
| Déroulement possible de l'étude des opérations d'addition et de soustraction          | 5-125 |

## BIBLIOGRAPHIE

## SUPPLÉMENTS

### **LA VIE APRÈS LA GUERRE : L'ÉDUCATION EN TANT QUE PROCESSUS DE GUÉRISON POUR LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES TOUCHÉS PAR LA GUERRE**

|  |               |
|--|---------------|
| Publié par Éducation et Formation Manitoba 2017  | <b>EDU-3</b>  |
| Remerciements  | <b>EDU-6</b>  |
| Introduction   | <b>EDU-7</b>  |
| Partie 1 : Immigration et établissement de nouveaux arrivants réfugiés   | <b>EDU-11</b> |
| Partie 2 : Effets de la guerre et de la réinstallation   | <b>EDU-19</b> |
| Partie 3 : Aider les enfants et les adolescents réfugiés dans les écoles                                       | <b>EDU-33</b> |
| Partie 4 : Appuyer les apprenants dans la salle de classe  | <b>EDU-49</b> |
| Partie 5 : Appuyer les enseignants et le personnel qui travaillent<br>avec les jeunes réfugiés et leur famille | <b>EDU-61</b> |
| Annexes  | <b>EDU-69</b> |
| Références/Ressources  | <b>EDU-73</b> |

---

### **LA VIE APRÈS LA GUERRE : APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL, ORGANISMES ET SOUTIEN COMMUNAUTAIRE**

|   |              |
|---|--------------|
| Publié par Éducation et Formation Manitoba 2017   | <b>AP-3</b>  |
| Remerciements   | <b>AP-6</b>  |
| Formation des enseignants et apprentissage professionnel                                | <b>AP-7</b>  |
| Anglais langue additionnelle (ALA)  | <b>AP-11</b> |
| Ressources communautaires à recommander ou pouvant fournir<br>un soutien complémentaire | <b>AP-15</b> |



# **L'établissement scolaire des apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés**

*Fascicule 1*





|  |             |
|--|-------------|
| <b>L'orientation générale et le but du présent fascicule</b>                       | <b>1-5</b>  |
| Orientation générale   | 1-5         |
| But  | 1-5         |
| Destinataires  | 1-6         |
| <b>L'école française en milieu minoritaire et l'école d'immersion française</b>    | <b>1-7</b>  |
| Fonctions de la langue   | 1-7         |
| Lien entre les programmes d'études de français<br>et les autres matières scolaires | 1-8         |
| <b>La diversité chez les apprenants nouveaux arrivants</b>                         | <b>1-8</b>  |
| <b>Le processus d'inclusion</b>  | <b>1-9</b>  |
| Accueil de l'apprenant et de sa famille  | 1-9         |
| Intégration scolaire   | 1-9         |
| Établissement à l'école  | 1-10        |
| <b>L'inclusion des apprenants nouveaux arrivants</b>                               | <b>1-11</b> |
| Rôles et responsabilités   | 1-13        |
| Partenariat communautaire  | 1-17        |
| Programmation de mise à niveau   | 1-17        |
| Cours portant la désignation « L » au secondaire                                   | 1-18        |
| Francisation dans les écoles françaises au Manitoba                                | 1-19        |
| Anglais langue additionnelle   | 1-19        |
| <b>GLOSSAIRE</b>   | <b>1-21</b> |





# L'ORIENTATION GÉNÉRALE ET LE BUT DU PRÉSENT FASCICULE

## ORIENTATION GÉNÉRALE

Pouvoir apprendre, communiquer et s'engager en français dans la société canadienne en y participant pleinement nécessite le développement de compétences en lien avec les **littératies multiples**.

Les apprenants qui possèdent des compétences liées à la littératie personnelle, à la littératie scolaire, à la littératie communautaire et à la littératie critique peuvent choisir parmi une gamme d'options d'apprentissage et ont un plus large éventail de perspectives dans le domaine de la formation postsecondaire et dans le monde du travail. Ils sont donc mieux outillés pour contribuer à la société et pour défendre leurs intérêts ainsi que ceux de leur communauté.

La société manitobaine ne peut qu'être gagnante en accueillant les apprenants nouveaux arrivants et en leur fournissant une **programmation scolaire appropriée** incluant tous les appuis nécessaires aux cheminements scolaire, linguistique, personnel, communautaire et professionnel de chacun.

## BUT

Le but du présent fascicule, et de ceux qui suivent, est de fournir un outil aux divers intervenants qui accueillent et accompagnent des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles françaises et d'immersion française du Manitoba.

Ces fascicules fourniront donc des outils qui :

- facilitent l'accueil et l'accompagnement de l'apprenant nouvel arrivant et de sa famille dans le milieu scolaire;
- facilitent l'évaluation initiale de l'apprenant nouvel arrivant et l'élaboration d'un **profil d'apprentissage** pour celui-ci;
- facilitent l'élaboration de **plans d'apprentissage** basés sur le profil de l'apprenant;
- aident aux enseignants à mieux comprendre et utiliser les **stades d'apprentissage** pour déterminer où se situe l'apprenant nouvel arrivant;
- permettent aux enseignants de consigner les informations et les données recueillies afin d'assurer une transition facile d'un niveau scolaire à l'autre ou d'une école à l'autre.

## DESTINATAIRES

Les fascicules s'adressent aux personnes suivantes :

- les enseignants;
- la direction d'école;
- l'équipe des services aux élèves (SAÉ) de l'école;
- les coordonnateurs de la programmation et des services aux élèves de la division scolaire;
- la direction générale.

# L'ÉCOLE FRANÇAISE EN MILIEU MINORITAIRE ET L'ÉCOLE D'IMMERSION FRANÇAISE

Éducation et Formation Manitoba croit que le rôle de l'école française et de l'école d'immersion française est de faire en sorte que l'apprenant utilise le français non seulement pour communiquer de façon efficace dans la vie courante et scolaire, mais aussi pour penser, pour apprendre, pour être critique par rapport à ce qu'il vit et à ce qu'il est, pour se construire une identité, pour se créer un espace culturel et social, pour exercer un pouvoir d'initiative et pour prendre en main son propre développement.

## FONCTIONS DE LA LANGUE

Selon le ministère de l'Éducation et de la Formation, la langue française représente quatre fonctions essentielles :

1. instrument de communication – l'apprenant utilise la langue française pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions et ses expériences, à l'oral et à l'écrit;
2. outil de structuration de la pensée – l'apprenant utilise la langue française pour explorer, verbaliser, se représenter la réalité qui l'entoure et, ainsi, agir sur elle;
3. outil d'apprentissage – l'apprenant utilise la langue française pour donner du sens à ses apprentissages, pour se construire des savoirs, pour réfléchir à ses apprentissages, pour s'approprier des démarches d'apprentissage, pour nourrir sa pratique de la langue elle-même et pour élargir et affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure;
4. Dans les écoles françaises la 4<sup>e</sup> fonction se décrit comme étant le vecteur de construction culturelle et identitaire – l'apprenant utilise la langue française pour se construire un répertoire de référents culturels, pour s'approprier les valeurs culturelles qu'elle véhicule, pour vivre des expériences riches qui lui permettront de développer son rapport à la langue et au monde.

Dans les écoles d'immersion française la 4<sup>e</sup> fonction se décrit comme étant « le vecteur de croissance personnelle et sociale – l'apprenant utilise la langue française comme véhicule de culture francophone et d'ouverture sur d'autres cultures; comme outil de prises de position et de conscience sociale; comme véhicule d'un bilinguisme, d'un plurilinguisme et source d'épanouissement personnel et social » (*Programme d'immersion française - Cadre curriculaire FRANÇAIS Maternelle à la 8<sup>e</sup> année, 2016, p. 17*).

Une pédagogie qui valorise les fonctions de la langue dans l'apprentissage de toutes les matières permet à l'apprenant d'acquérir des compétences langagières et disciplinaires, de s'approprier les nuances propres à la langue, d'être métacognitif en français, de se divertir et de s'épanouir en français et de développer un rapport positif à la langue.

## LIEN ENTRE LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS ET LES AUTRES MATIÈRES SCOLAIRES

L'étude du français, et le concept plus général de littératie, vise l'utilisation appropriée et efficace du français par l'apprenant nouvel arrivant. Cet objectif inclut l'usage du français comme moyen d'apprendre dans toutes les matières, et le développement de la connaissance du français en particulier. Comme chaque apprenant développe ses compétences en français à un rythme différent de celui des autres, il faut fournir un programme approprié qui offre un enseignement explicite du français, ainsi que du temps, des mesures de soutien et une exposition soutenue au français afin que l'apprenant nouvel arrivant puisse aborder les apprentissages visés prescrits dans les programmes d'études et non seulement ceux du cours de français. L'apprenant a besoin de comprendre et de manifester sa compréhension en utilisant le français dans toutes les matières scolaires. Il est donc important que l'évaluation du progrès dans toutes les matières tienne compte du niveau de maîtrise du français de l'apprenant. De plus, à cause du contexte minoritaire du français au Manitoba, il importe que l'apprenant nouvel arrivant développe ses compétences en anglais comme dans les autres matières scolaires.

## LA DIVERSITÉ CHEZ LES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS

Les apprenants nouveaux arrivants appartiennent à divers groupes ethniques et proviennent de différents horizons linguistiques. Leur niveau de scolarisation peut aussi varier, allant de la scolarité continue jusqu'à une scolarité interrompue ou inexistante.

Les apprenants nouveaux arrivants proviennent d'une variété de groupes linguistiques. Certains d'entre eux parlent une ou plusieurs langues à la maison et arrivent à l'école à divers stades d'acquisition du français. Le niveau de scolarisation varie également selon les expériences scolaires des nouveaux arrivants. Quels que soient les antécédents scolaires des nouveaux arrivants, les écoles doivent mettre en place une programmation appropriée qui aidera chaque apprenant nouvel arrivant à atteindre les résultats d'apprentissage qui sont décrits dans le cadre des programmes d'études.

## LE PROCESSUS D'INCLUSION

Éducation et Formation Manitoba croit que les apprenants nouveaux arrivants et leurs familles doivent être inclus dans la vie scolaire aussitôt que possible après leur arrivée afin de pouvoir développer un sentiment d'appartenance à leur nouvelle communauté. La recherche démontre que ce processus d'inclusion se vit en trois étapes :

- accueil de l'apprenant nouvel arrivant et de sa famille;
- intégration scolaire de l'apprenant nouvel arrivant;
- établissement de l'apprenant nouvel arrivant à l'école (Raval, 2010).

### ACCUEIL DE L'APPRENANT ET DE SA FAMILLE

L'accueil peut se définir comme étant la période pendant laquelle la famille de l'apprenant nouvel arrivant et l'école tissent des liens. L'accueil de l'apprenant et de sa famille commence dès le premier contact avec l'école; il est donc essentiel de s'assurer que les premières expériences soient des plus positives (Raval, 2010). Le nouvel arrivant qui ne se sent pas bien accueilli éprouvera beaucoup de difficultés à s'intégrer à la vie scolaire et à y connaître le succès.

Selon Hohl (1996), les parents de l'apprenant nouvel arrivant se sentent impuissants à apporter de l'aide à leur enfant puisqu'ils ne comprennent pas toujours les attentes de l'école envers eux et leur enfant. Kanouté (2007) met l'accent sur l'importance de tenir compte de la méconnaissance que l'école peut souvent avoir du stress et des défis vécus par les familles des apprenants nouveaux arrivants. Il est donc essentiel d'assurer une communication ouverte entre l'école et la famille de l'apprenant nouvel arrivant dès les premiers contacts.

### INTÉGRATION SCOLAIRE

L'intégration scolaire de l'apprenant nouvel arrivant peut se définir comme étant une période d'échanges et de réajustements pendant laquelle l'apprenant développe ses habiletés et approfondit ses connaissances.

Selon Chenard et Doray (2005), il est important de mettre un plan stratégique en place dès l'arrivée de l'apprenant, et de comprendre que l'école, l'apprenant nouvel arrivant et sa famille partagent la responsabilité de la réussite de ce plan. Le plan d'apprentissage doit tenir compte du profil de l'apprenant nouvel arrivant et est plus ou moins complexe selon le parcours scolaire, les traumatismes vécus, les divergences linguistiques entre la langue première et le français, la connaissance de l'anglais, et la distance socioculturelle entre la culture d'origine et la culture canadienne. Il varie également en fonction du niveau d'appui de la famille et de la collectivité.

Tout au long de la période d'intégration scolaire, l'apprenant nouvel arrivant est appelé à développer un sens d'appartenance à sa communauté scolaire. L'école, pour sa part, se doit de l'aider à vivre des succès. Une communication ouverte entre l'école et la famille de l'apprenant nouvel arrivant demeure essentielle à la réussite de ce dernier.

## ÉTABLISSEMENT À L'ÉCOLE

L'établissement à l'école peut se définir comme étant la période pendant laquelle l'apprenant prend sa place, construit sa propre identité, s'adapte à la communauté d'accueil tout en conservant la culture de sa communauté d'origine.

Selon Piquemal et Bolivar (2009), les apprenants nouveaux arrivants se sentent parfois déchirés entre le besoin d'être acceptés par leurs camarades de classe et leurs enseignants et le désir de plaire à leurs parents, gardiens des us et coutumes de la culture d'origine.

L'établissement des apprenants nouveaux arrivants à l'école est souvent la façon par laquelle les parents mesurent la réussite de leur immigration. Il est donc, encore une fois, essentiel de faire participer les parents au cheminement scolaire de leur enfant.

## L'INCLUSION DES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS

Le système scolaire du Manitoba vise des buts importants, notamment appuyer les développements intellectuel, linguistique et social de tous les apprenants, y compris les nouveaux arrivants sous-scolarisés, afin de les aider à faire des choix judicieux sur les plans personnel et professionnel et tout au long de leur vie. Épauler les apprenants sous-scolarisés est une responsabilité collective partagée entre l'école, la famille et la communauté. Le système d'éducation du Manitoba souhaite fournir des services et des programmes qui assurent l'équité, la pertinence et l'accessibilité à tous les apprenants de la province.

Les principes énoncés dans le document *Manitoba Kindergarten to Grade 12 Curriculum Framework for English as an Additional Language (EAL) and Literacy, Academics, and Language (LAL) Programming*, et repris ci-dessous, traduisent les convictions du gouvernement du Manitoba (2011) concernant les besoins des apprenants nouveaux arrivants.

- Le fait d'être compétent en français et en anglais ainsi que d'avoir une bonne connaissance de la culture canadienne contribue au succès des apprenants nouveaux arrivants dans le système scolaire et dans la société.
- Il existe des avantages sur les plans éducatif, social et économique à maintenir la première langue de l'apprenant. Le système d'éducation devrait donc respecter et valoriser l'utilisation de la première langue et la culture de l'apprenant.
- L'apprenant bénéficie de l'utilisation de deux ou plusieurs langues autant dans son développement personnel que scolaire.
- Pour faciliter l'apprentissage, il faudrait que la programmation scolaire reflète l'histoire, la littérature et les expériences culturelles, en général, des apprenants nouveaux arrivants.
- Les apprenants nouveaux arrivants ont besoin d'acquérir des compétences sociales et scolaires afin de participer pleinement aux activités dans le milieu de l'éducation; la compétence en communication de nature scolaire est plus difficile à acquérir et prend plus de temps que le développement des compétences en communication interpersonnelle.
- L'équité d'accès aux services, aux installations et aux ressources devrait être assurée aux apprenants nouveaux arrivants comme elle l'est pour tous les apprenants.
- Pour les apprenants nouveaux arrivants ayant des besoins spéciaux en apprentissage, il est nécessaire d'offrir des services additionnels.

- Les parents ou tuteurs jouent un rôle significatif dans l'éducation de leurs enfants en travaillant en partenariat avec les éducateurs. Le soutien parental est un aspect important de l'éducation des apprenants nouveaux arrivants. Les parents devraient donc participer activement au processus de planification de l'apprentissage.
- Les principes fondamentaux de la communication des résultats aux parents s'appliquent aussi aux parents des apprenants nouveaux arrivants. Pour que cette communication soit efficace, il importe de reconnaître les différences linguistiques et culturelles et, dans certains cas, il faudra fournir aussi des documents et des services multilingues.
- Les services d'éducation pour les apprenants nouveaux arrivants devraient refléter les connaissances les plus récentes relatives aux recherches et aux meilleures pratiques en enseignement.

#### **L'éducation devrait :**

- aider l'apprenant nouvel arrivant à maintenir le français dans son répertoire linguistique et à maîtriser cette langue;
- fournir des occasions d'apprentissage qui aideront l'apprenant nouvel arrivant à continuer de se développer sur le plan intellectuel et en tant que citoyen;
- aider l'apprenant nouvel arrivant à développer un sens d'appartenance et à contribuer à la classe et à l'école;
- permettre à l'apprenant nouvel arrivant de tirer le maximum des programmes scolaires et d'atteindre les résultats d'apprentissage attendus dans le programme d'études provincial;
- appuyer l'apprenant nouvel arrivant en mettant l'accent sur le développement et l'acquisition de compétences linguistiques ainsi que sur les développements intellectuel, social et émotionnel de celui-ci en plus d'inclure l'éducation à la citoyenneté;
- améliorer et élargir les choix et les occasions pour l'apprenant nouvel arrivant afin de lui donner accès à des expériences d'apprentissage destinées aux adultes et à une formation de niveau postsecondaire et d'en retirer le maximum;
- permettre à l'apprenant nouvel arrivant de maintenir son identité d'origine tout en s'intégrant à sa nouvelle communauté.



## RÔLES ET RESPONSABILITÉS

Une collaboration étroite entre l'école et le foyer favorise la réussite éducative de tous les apprenants. La création d'une relation positive entre la famille de l'apprenant nouvel arrivant et les différents intervenants du milieu scolaire est essentielle pour assurer l'accueil, l'intégration ou la réussite éducative et l'établissement à l'école de l'apprenant nouvel arrivant.

### Rôles et responsabilités de l'apprenant :

- s'engager dans son cheminement langagier, identitaire et culturel;
- s'engager dans son cheminement scolaire;
- participer le plus activement possible à la vie scolaire de son école;
- s'ouvrir à la francophonie mondiale.

### Rôles et responsabilités des parents :

- appuyer les efforts de l'équipe-école et collaborer à la réussite de leur enfant;
- fournir l'information nécessaire à l'élaboration du profil de leur enfant;
- participer autant que possible aux activités scolaires;
- valoriser la langue française au foyer.

Au niveau de l'école, de nombreux intervenants forment l'équipe des services aux élèves (SAE). L'équipe des services aux élèves se compose de l'enseignant titulaire, de la direction de l'école, de l'enseignant de soutien intensif, de l'orthopédagogue, du conseiller scolaire, de l'auxiliaire, et dans les écoles françaises, de l'accompagnateur en francisation, et de l'agent de liaison. C'est cette équipe qui, avec les parents et l'apprenant, prend les décisions facilitant l'accueil et l'accompagnement, et le sentiment d'appartenance de l'apprenant nouvel arrivant. Chaque membre de l'équipe joue un rôle essentiel et doit s'acquitter de diverses responsabilités pour permettre à l'apprenant nouvel arrivant de connaître le succès.

### **Rôles et responsabilités de l'enseignant titulaire :**

- accueillir et accompagner l'apprenant nouvel arrivant;
- se familiariser avec le pays d'origine et la culture de l'apprenant nouvel arrivant;
- sensibiliser les apprenants de la classe à la culture de l'apprenant nouvel arrivant;
- être conscient des expériences vécues par l'apprenant nouvel arrivant;
- élaborer le profil de l'apprenant nouvel arrivant avec l'appui de l'équipe scolaire et des parents;
- utiliser du matériel qui reflète les antécédents socioculturels de l'apprenant nouvel arrivant;
- créer des liens et communiquer régulièrement avec la famille de l'apprenant nouvel arrivant;
- déterminer et mettre en place, avec l'appui de l'équipe scolaire et des parents, les interventions nécessaires pour assurer le progrès de l'apprenant nouvel arrivant;
- guider les auxiliaires dans leur travail auprès de l'apprenant nouvel arrivant, avec l'appui des différents intervenants du milieu scolaire;
- profiter des occasions de perfectionnement professionnel pour mieux répondre aux besoins propres des apprenants nouveaux arrivants;
- développer des compétences nécessaires pour favoriser l'intégration scolaire des apprenants nouveaux arrivants;
- développer chez les élèves des compétences pour favoriser des rapports interpersonnels et sociaux harmonieux;
- chercher et élaborer du matériel didactique qui reflète de la diversité ethnoculturelle.

### **Rôles et responsabilités de la direction d'école :**

- s'assurer que les procédures de demande d'admission et d'inscription sont suivies;
- recueillir et compiler les données demandées par la division scolaire sur le progrès de l'apprenant nouvel arrivant;
- assigner le temps d'appui pour l'accompagnement des apprenants nouveaux arrivants;
- créer des liens et communiquer régulièrement avec la famille de l'apprenant nouvel arrivant;
- mettre en place des moyens pour encourager le perfectionnement professionnel et assurer la sensibilisation du personnel aux pays d'origine et aux cultures des apprenants nouveaux arrivants;
- mettre en place un code de vie qui tient compte de la diversité et qui incite sur les principes d'éducation à la citoyenneté afin de créer un climat inclusif;
- assurer des ateliers de perfectionnement professionnel axés sur l'éducation interculturelle.

### **Rôles et responsabilités de l'enseignant de soutien intensif :**

Pour les écoles qui accueillent un nombre important d'apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés, il peut s'avérer opportun de confier l'accueil et l'accompagnement de ceux-ci à un enseignant spécifique qui s'acquittera des responsabilités suivantes :

- travailler en collaboration étroite avec l'enseignant titulaire à la planification scolaire pour l'apprenant nouvel arrivant;
- suivre le cheminement de l'apprenant dans son inclusion au milieu scolaire;
- appuyer la mise en œuvre des interventions et des situations d'apprentissage à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe;
- guider les auxiliaires dans leur travail auprès de l'apprenant nouvel arrivant, avec l'appui des différents intervenants du milieu scolaire.

### **Rôles et responsabilités de l'orthopédagogue :**

Dans les écoles où il y a un petit nombre d'apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés, l'orthopédagogue est appelé à jouer un rôle très semblable à celui de l'enseignant de soutien intensif.

### **Rôles et responsabilités du conseiller scolaire :**

- collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'apprentissage de l'apprenant nouvel arrivant;
- être attentif aux besoins de l'apprenant nouvel arrivant qui a vécu des traumatismes et le diriger, si possible, vers les agences appropriées.

### **Rôles et responsabilités de l'auxiliaire :**

- animer des activités préparées par l'enseignant titulaire, l'enseignant de soutien intensif, l'orthopédagogue ou le conseiller scolaire;
- appuyer l'apprenant nouvel arrivant, au besoin, dans des domaines identifiés par l'enseignant;
- communiquer ses observations à l'enseignant titulaire, l'enseignant de soutien intensif, l'orthopédagogue ou le conseiller scolaire.

### **Rôles et responsabilités de l'accompagnateur en francisation dans les écoles françaises** (tiré du document *La francisation : un processus vers la francité de tous 2010-2011, DSFM, 2010*) :

- contribuer au perfectionnement professionnel du personnel de son école en construction langagière, identitaire et culturelle;
- appuyer la mise en œuvre des interventions et des situations d'apprentissage;
- appuyer la direction dans l'assignation du temps d'appui des auxiliaires en francisation;
- collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'apprentissage des apprenants nouveaux arrivants;
- guider les auxiliaires, en collaboration avec l'enseignant titulaire, dans les interventions en construction langagière, culturelle et identitaire;
- informer l'équipe scolaire du dossier de francisation et collaborer avec celle-ci afin de promouvoir la francité (construction langagière, culturelle et identitaire) de tous les apprenants de l'école.

### **Rôles et responsabilités de l'agent de liaison dans les écoles françaises :**

- assurer le lien et la continuité d'une communication positive entre l'apprenant nouvel arrivant, sa famille et l'école tout au long du processus d'accueil et d'accompagnement de l'apprenant dans son milieu.

## **PARTENARIAT COMMUNAUTAIRE**

Une collaboration entre l'école et les divers organismes communautaires qui offrent des services destinés aux nouveaux arrivants est souhaitable. Une collaboration étroite avec ces organismes permet d'orienter les familles de nouveaux arrivants vers les services communautaires dont ils peuvent bénéficier. Le gouvernement du Canada a dressé une liste d'organismes pour le Manitoba qui offrent des services aux nouveaux arrivants. Cette liste est disponible à l'adresse : [www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/map/manitoba.asp](http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/map/manitoba.asp) et aussi au site web Vivre au Manitoba – [www.gov.mb.ca/msw/publications/immigrant\\_guide.fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/msw/publications/immigrant_guide.fr.pdf).

Pour Winnipeg, voir la *Société franco-manitobaine* : [www.sfm.mb.ca/](http://www.sfm.mb.ca/) ainsi que l'*Accueil francophone* : [www.accueilfrancophonemb.com/](http://www.accueilfrancophonemb.com/).

Pour de plus amples renseignements, voir le deuxième supplément intitulé *La vie après la guerre – apprentissage professionnel, organisme et soutien communautaire* à la dernière section du présent document.

## **PROGRAMMATION DE MISE À NIVEAU**

Le système scolaire du Manitoba cherche à appuyer le développement intellectuel, linguistique, affectif et social de tous les apprenants, y compris les apprenants nouveaux arrivants ayant entrepris une scolarité tardive, afin qu'ils soient en mesure de faire des choix judicieux sur les plans personnel et professionnel tout au long de leur vie. Épauler tous les apprenants afin qu'ils puissent atteindre cet objectif est une responsabilité collective à partager entre l'école, la famille et la communauté.

Les apprenants nouveaux arrivants peuvent avoir eu un niveau limité d'exposition à la langue française. Ils peuvent aussi démontrer des lacunes importantes dans les matières scolaires en raison d'un manque de scolarité.

Pour aider les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés à réussir, les divisions scolaires doivent fournir une programmation de mise à niveau qui permettra aux apprenants nouveaux arrivants de développer des compétences liées à la littératie personnelle, à la littératie scolaire, à la littératie communautaire et à la littératie critique, tout en s'adaptant de façon positive à la vie au Manitoba. La programmation de mise à niveau sera abordée de façon détaillée dans le fascicule 3 du présent document.

Il arrive parfois d'accueillir des élèves ayant subi des interruptions de scolarité et dont le niveau d'études est inférieur à celui d'enfants de leur âge qui ont fréquenté l'école sur une base régulière. Le fascicule 2 du présent document offre des suggestions sur le placement de ces élèves.

Les élèves de l'extérieur de la province entrant dans le système des écoles publiques du Manitoba en tant qu'élève résident ou élève international devraient faire évaluer les cours de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année qu'ils ont déjà complétés afin de déterminer s'ils peuvent obtenir des crédits manitobains pour ces cours. Par la suite, ces élèves devraient être inscrits à des cours qui leur permettront d'obtenir un diplôme d'études secondaires du Manitoba et d'atteindre leurs objectifs scolaires et de carrière.

Pour plus d'information, veuillez vous référer au document suivant :  
*Obtention de crédits du secondaire – Évaluation des cours complétés à l'extérieur du Manitoba - Guide à l'intention des administrateurs scolaires.*  
[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/credit-ext/](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/credit-ext/)

## **COURS PORTANT LA DÉSIGNATION « L » AU SECONDAIRE**

Le document intitulé *Lignes directrices concernant l'adaptation de cours aux besoins des apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés : document à l'intention des écoles secondaires offrant de la programmation en langue française* décrit la démarche à suivre pour appliquer la désignation « L » aux cours élaborés par le ministère de l'Éducation.

Des adaptations apportées à l'enseignement des cours au secondaire permettent aux apprenants nouveaux arrivants de développer leurs compétences langagières tout en suivant des cours de sciences, de mathématiques, de sciences humaines, etc. Cette approche d'enseignement privilégie l'apprentissage de la langue tout en permettant à l'apprenant nouvel arrivant d'accéder au contenu notionnel.

Il est à noter qu'un apprenant inscrit à des cours ayant la désignation « L » pourra recevoir un diplôme du secondaire. Par contre, ces cours ne sont pas reconnus pour l'entrée à l'université ou dans un collège communautaire.

Ce document peut-être consulté à l'adresse Web suivante : [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/adaptation/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/adaptation/index.html).

## FRANCISATION DANS LES ÉCOLES FRANÇAISES AU MANITOBA

Certains apprenants nouveaux arrivants parlent peu ou pas le français tandis que d'autres peuvent s'y exprimer avec plus d'aisance. Comme les apprenants développent leur compétence en français à des rythmes divers, il faut leur fournir des interventions en francisation. Le document *La francisation : un processus vers la francité de tous : 2010-2011* (DSFM, 2010) propose des stratégies et des mesures pour aider les apprenants qui parlent peu ou pas le français à progresser graduellement dans le développement de leurs compétences en français.

## ANGLAIS LANGUE ADDITIONNELLE

Plusieurs apprenants nouveaux arrivants parlent peu ou pas l'anglais. Comme les apprenants développent leurs compétences en anglais à des rythmes divers, il faut leur fournir des interventions en anglais langue additionnelle. Éducation et Formation Manitoba fournit un cadre curriculaire et une variété de ressources disponibles en ligne pour appuyer les apprenants nouveaux arrivants à progresser graduellement dans le développement de leurs compétences en anglais. Il est possible d'accéder à ces ressources en français ou en anglais en se rendant au site d'Éducation et Formation Manitoba :

[www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/diversite/ala/prog.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/diversite/ala/prog.html)

ou [www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/eal/framework/](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/eal/framework/).





## GLOSSAIRE

**L'équipe des services aux élèves de l'école** est constituée de l'apprenant, de ses parents, de ses enseignants, de la direction de l'école et d'autres membres du personnel de l'école comme l'orthopédagogue ou le conseiller scolaire. C'est l'équipe qui prend les principales décisions au cours du processus de planification axée sur l'apprenant.

**L'inclusion** est une façon de penser et d'agir grâce à laquelle chaque personne se sent acceptée, valorisée et en sécurité.

**L'intégration** est le processus par lequel l'apprenant nouvel arrivant participe pleinement au sein de sa société d'accueil.

**Les littératies multiples**, selon Masny (2009), « sont préconisées pour répondre aux nouvelles exigences de l'intégration à la société. Le cadre conceptuel des littératies multiples fait aussi appel au bilinguisme/multilinguisme et à l'éducation dans une perspective planétaire afin de donner aux apprenants et intervenants un sens d'appartenance à la communauté francophone régionale, nationale et internationale ainsi qu'à la société mondiale ». Les littératies multiples englobent :

**La littératie personnelle** : elle donne à l'apprenant les moyens de se définir, de devenir, de donner un sens à sa façon d'être, au moyen de textes (oraux, écrits, visuels, médiatiques et informatiques), et de se construire une vision du monde;

**La littératie scolaire** : elle donne à l'apprenant les moyens d'acquérir le langage des domaines d'apprentissage (les disciplines scolaires, par exemple) ainsi que les stratégies d'exploration des concepts liés aux apprentissages scolaires. Ces langages et ces stratégies sont nécessaires à la réussite scolaire;

**La littératie communautaire** : elle donne à l'apprenant les moyens de s'intégrer à sa communauté et, plus largement, à la société, de la comprendre, d'y apporter une contribution, d'être un acteur social, bref, de participer au processus du développement humain;

**La littératie critique** : elle donne à l'apprenant les moyens d'utiliser les trois littératies précédentes, au bon moment et à bon escient; plus fondamentalement, la littératie critique a trait à la mise en œuvre d'un sens critique qui permet à l'apprenant de participer à la construction de son monde de façon active, créative et positive.

**Le plan d'apprentissage** est un document qui décrit la programmation répondant aux besoins d'apprentissage d'un apprenant nouvel arrivant et dont l'élaboration et la mise en œuvre relèvent d'une équipe.

**La programmation scolaire appropriée** est issue d'un processus de collaboration entre l'école, la famille et la collectivité dans le cadre duquel la communauté scolaire crée un milieu d'apprentissage et offre des ressources et des services qui répondent aux besoins continus de tous les apprenants en matière d'apprentissage et sur les plans affectif et social.

**La réussite éducative** est une visée du développement total ou global de l'apprenant aux niveaux physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel). Selon les systèmes ou les intervenants œuvrant en éducation, l'on retrouve divers accents à la réussite éducative, à savoir, la réussite éducative scolaire, la réussite éducative familiale et la réussite éducative périscolaire.

**Les stades d'apprentissage** sont des étapes successives d'acquisition de connaissances et de développement d'habiletés par les apprenants dans divers domaines. L'utilisation des stades permettra aux enseignants de mieux situer l'apprenant dans son cheminement scolaire et social, et d'élaborer une programmation scolaire appropriée.

# Évaluation et programmation pour les apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba

*Fascicule 2*





---

|  |            |
|--|------------|
| <b>L'accueil et l'accompagnement des apprenants nouveaux arrivants</b>                     | <b>2-5</b> |
| L'accueil et l'accompagnement  | 2-5        |
| Première étape : Les procédures d'admission et d'inscription                               | 2-5        |
| Deuxième étape : La bienvenue et l'évaluation initiale                                     | 2-6        |
| Troisième étape : Le placement et la rentrée   | 2-12       |
| Quatrième étape : L'évaluation et la planification après les observations faites en classe | 2-14       |
| Cinquième étape : La mise en œuvre du plan éducatif de littératie française (PÉLF)         | 2-16       |
| Sixième étape : La révision des objectifs du PÉLF  | 2-18       |
| Septième étape : L'intégration   | 2-19       |

---

|  |             |
|--|-------------|
| <b>L'évaluation et les apprenants nouveaux arrivants</b> | <b>2-20</b> |
| Évaluation diagnostique                                  | 2-20        |
| Évaluation en cours d'apprentissage                      | 2-21        |
| Communication des progrès                                | 2-22        |

---

|  |             |
|--|-------------|
| <b>Les apprenants nouveaux arrivants et les besoins d'apprentissage spéciaux</b> | <b>2-24</b> |
| Intervention précoce pour les apprenants en difficulté                           | 2-25        |
| Programme d'éducation appropriée   | 2-26        |
| Référence à l'équipe des services aux élèves (SAÉ) de l'école                    | 2-27        |

---

|                  |             |
|------------------|-------------|
| <b>Glossaire</b> | <b>2-29</b> |
|------------------|-------------|

---

|  |      |
|--|------|
| <b>Annexes</b>   |      |
| Annexe A : Portrait de l'apprenant nouvel arrivant   | 2-31 |
| Annexe B : Évaluation en littératie et en numératie  | 2-35 |
| Annexe C : Entrevue avec l'apprenant nouvel arrivant   | 2-38 |
| Annexe D : Plan éducatif de littératie française (PÉLF) - M à 8 <sup>e</sup> année               | 2-39 |
| Annexe E : Plan éducatif de littératie française (PÉLF) - 9 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année | 2-42 |



## L'ACCUEIL ET L'ACCOMPAGNEMENT DES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS

Quel que soit le nombre d'apprenants nouveaux arrivants qu'elle reçoit, qu'il y en ait un seul ou qu'ils soient nombreux, l'école doit établir une programmation appropriée et établir un système de suivi de l'apprenant depuis son arrivée jusqu'à son départ. Le personnel de l'école, y inclus le titulaire de la salle de classe, les enseignants des différentes matières, l'enseignant de soutien intensif, l'orthopédagogue, le conseiller scolaire, la direction de l'école et toutes autres personnes responsables de l'accueil, de la planification de l'éducation et de l'accompagnement des apprenants nouveaux arrivants, doit fonder ses décisions sur les données disponibles les plus récentes et les plus précises concernant les études antérieures et les expériences de la vie de l'apprenant.

### L'ACCUEIL ET L'ACCOMPAGNEMENT

L'accueil peut se définir comme étant la période au cours de laquelle la famille et l'école apprennent à se connaître et tissent des liens. L'accueil de l'apprenant et de sa famille commence dès le premier contact avec l'école. Il est donc essentiel de s'assurer que cette première expérience soit des plus positives. Le nouvel arrivant qui ne se sent pas bien accueilli éprouvera beaucoup de difficultés à s'intégrer à la vie scolaire et à connaître le succès.

Il est primordial que l'école établisse une équipe responsable de l'accueil des apprenants nouveaux arrivants et de leur famille. Cette équipe doit assurer l'accueil et l'accompagnement de l'apprenant nouvel arrivant dans le milieu scolaire.

L'accueil et l'accompagnement de l'apprenant nouvel arrivant et de sa famille ne peuvent s'improviser. La structure développée et proposée par le Bureau de l'éducation française (BEF) et la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) offre un modèle en sept étapes pour faciliter le déroulement de ces moments cruciaux autant pour l'apprenant que pour sa famille et l'école.

### PREMIÈRE ÉTAPE : LES PROCÉDURES D'ADMISSION ET D'INSCRIPTION

C'est habituellement à ce moment que le premier contact entre l'école et la famille de l'apprenant nouvel arrivant se produit. Cette première rencontre formelle entre les parents de l'apprenant nouvel arrivant, la direction de l'école, l'enseignant de soutien intensif ou un membre de l'équipe des services aux élèves (SAÉ) de l'école a pour objectif de remplir les formulaires de demande d'admission et d'inscription à l'école (voir les deux premières sections de l'annexe A – Portrait de l'apprenant nouvel arrivant). Cette rencontre devrait se conclure par la prise d'un rendez-vous pour planifier l'entrée formelle de l'apprenant nouvel arrivant à l'école et dans sa classe.

L'école peut faciliter le premier contact avec les nouveaux arrivants et leur famille en créant une atmosphère accueillante. Pour y parvenir, il peut être opportun de :

- prévoir un espace confortable et privé pour les accueillir;
- poser des affiches et des indications multilingues;
- former des apprenants « ambassadeurs » qui s'occuperont spécifiquement de l'accueil de l'apprenant nouvel arrivant;
- faire une visite de l'école avec les membres de la famille de l'apprenant nouvel arrivant afin de les familiariser avec l'environnement physique dans lequel leur enfant évoluera;
- recourir, si nécessaire, au service d'un interprète.

| OBJECTIFS  | INTERVENANTS   | OUTILS   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir une relation avec les parents;</li> <li>• Remplir les formulaires d'admission et d'inscription;</li> <li>• Faire une visite de l'école;</li> <li>• Prendre rendez-vous pour la deuxième étape.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La direction de l'école;</li> <li>• L'enseignant de soutien intensif ou un membre de l'équipe SAÉ;</li> <li>• Les parents ou tuteurs;</li> <li>• L'agent de liaison;</li> <li>• Un interprète.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide pour l'accueil des nouveaux arrivants et autre documentation pertinente développée au niveau local;</li> <li>• Formulaire d'immigration IMM 5475;</li> <li>• Formulaire d'inscription de l'école;</li> <li>• Relevé de notes de la dernière école fréquentée par le nouvel arrivant.</li> </ul> |

## DEUXIÈME ÉTAPE : LA BIENVENUE ET L'ÉVALUATION INITIALE

Il s'agit d'un moment pour renforcer la relation établie lors de la première rencontre entre l'école, l'apprenant nouvel arrivant, sa famille et, le cas échéant, l'organisme de parrainage. C'est le moment d'offrir une visite guidée et commentée de l'école et d'expliquer son fonctionnement au quotidien, tout en approfondissant la prise de connaissance mutuelle.



### Les renseignements d'orientation devraient inclure :

- le fonctionnement du système de transport scolaire;
- les données de base sur la communauté scolaire, l'organisation de la journée d'école et le calendrier scolaire;
- une carte de l'école indiquant divers locaux tels que les salles de toilette, le gymnase, le centre de ressources, les salles de classe que l'apprenant fréquentera, etc.;
- une description du matériel scolaire essentiel;
- le nom du directeur, de l'enseignant titulaire de la classe et des enseignants des diverses matières scolaires;
- le numéro de téléphone de l'école, d'organismes communautaires ou de services d'interprète;
- une description des services de soutien disponibles à l'école et à la division scolaire;
- une description des normes et des règles importantes de l'école, telles qu'énoncées dans le code de conduite de l'apprenant;
- une description du système scolaire au Manitoba;
- de l'information sur les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe scolaire et des parents dans les écoles manitobaines.

Cette information devrait, autant que possible, être remise par écrit afin que l'apprenant nouvel arrivant et sa famille ne soient pas surchargés par l'information à assimiler et puissent s'y référer au besoin. Il peut s'avérer nécessaire, selon les circonstances, de recourir au service d'un interprète qui sera en mesure de traduire l'information dans la langue première du nouvel arrivant et de sa famille. Il est également recommandé d'inviter un **agent de liaison** communautaire à accompagner la famille lors des premières rencontres avec l'école.

Lorsque c'est possible, l'enseignant titulaire de classe, l'orthopédagogue, l'enseignant de soutien intensif ou un membre de l'équipe des services aux élèves devraient participer à cette rencontre. Après la visite guidée, il est opportun de remplir avec les parents les deux dernières sections de l'annexe A – *Renseignements sur le développement ou la santé et Antécédents scolaires*. Les parents seront appelés à répondre à des questions sur les intérêts, les forces et les sujets préférés de leur enfant.

Pendant ce temps, l'apprenant nouvel arrivant devrait être placé devant différentes tâches selon l'âge et le niveau d'éducation permettant de faire des observations au sujet de ses habiletés motrices fines et de ses compétences en lecture, en écriture et en mathématiques (voir annexe B – *Évaluation en littératie et en numératie* et annexe C – *Entrevue avec l'apprenant nouvel arrivant*).

En plus des observations et des données sur les antécédents culturels, les études et la famille, il y a d'autres facteurs importants concernant le passé de l'apprenant qui doivent être considérés. Ainsi, des éléments comme ceux énoncés ci-dessous peuvent avoir une influence importante sur l'apprentissage :

- le niveau de compétence atteint :
  - dans une ou plusieurs langues autres que le français;
  - dans les stades de communication en français;
  - dans les stades de communication en anglais;
  - dans les stades en mathématiques;
- les expériences antérieures à l'école, notamment si le parcours scolaire a été interrompu pour quelque raison que ce soit;
- les expériences en tant qu'immigrant ou en tant que réfugié;
- les traumatismes liés à la guerre, à une catastrophe naturelle ou à d'autres facteurs;
- les problèmes de santé physique ou psychologique pouvant nuire à l'apprentissage;
- les intérêts et les aptitudes de l'apprenant;
- les objectifs de l'apprenant à long terme en ce qui a trait aux études et à la carrière.

Les expériences antérieures de l'apprenant nouvel arrivant en matière de culture scolaire peuvent varier grandement de celles qu'il rencontrera au Canada. L'apprenant nouvel arrivant ajoute à la diversité des valeurs, des croyances et des modes de vie au sein de la communauté scolaire. Lorsque l'école reconnaît cette diversité et y réagit de façon positive, l'expérience scolaire de l'apprenant s'en trouve renforcée. Cette sensibilisation de la part de l'école aide l'apprenant nouvel arrivant et sa famille à s'adapter aux nouvelles valeurs et pratiques auxquelles ils sont confrontés.

S'il existe des services d'interprète ou de traduction ainsi que du matériel pédagogique disponible dans la langue première ou dominante de l'apprenant nouvel arrivant, une évaluation informelle et formelle dans cette langue est souhaitable.

Cette évaluation pourrait fournir de l'information essentielle sur ses capacités en littératie et en numératie et éviter des jugements trop hâtifs par rapport à son placement dans les stades. Elle orientera le choix de la programmation à adopter.

Par la suite, la détermination du stade de communication en français, tant oral qu'écrit, et du stade en mathématiques précisera le degré de soutien nécessaire à l'apprenant dans son apprentissage.

Le but de l'évaluation initiale est de recueillir des informations essentielles et détaillées sur le niveau de compétence en mathématiques et en langue, y inclus le français, l'anglais et la langue première ou dominante, afin de déterminer les besoins de l'apprenant et d'élaborer un plan d'apprentissage approprié. L'annexe B – *Évaluation en littératie et en numératie* et l'annexe C – *Entrevue avec l'apprenant nouvel arrivant* permettent de consigner les informations recueillies. Les données collectées de façons formelles et informelles s'accumuleront au courant des semaines suivant l'arrivée de l'apprenant.

Les observations, la connaissance des données sur les antécédents de l'apprenant nouvel arrivant et l'évaluation initiale permettront de développer les premières étapes d'un plan éducatif de littératie française (voir annexes D – *Plan éducatif de littératie française (PÉLF) - Maternelle à 8<sup>e</sup> année* ou E – *Plan éducatif de littératie française (PÉLF) 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année* et de préparer les premiers jours en classe.

| OBJECTIFS  | INTERVENANTS  | OUTILS  |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir une relation avec les parents;</li> <li>• Faire une visite guidée de l'école;</li> <li>• Expliquer le fonctionnement de l'école;</li> <li>• Commencer à tracer le portrait de l'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Observer l'apprenant nouvel arrivant dans diverses tâches;</li> <li>• Préparer l'intégration en classe dans les plus brefs délais;</li> <li>• Développer une esquisse des premières étapes du plan éducatif de littératie française.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant de soutien intensif/ l'orthopédagogue;</li> <li>• L'enseignant titulaire pour le groupe d'âge du nouvel arrivant;</li> <li>• Les parents;</li> <li>• L'agent de liaison;</li> <li>• L'organisme de parrainage;</li> <li>• Un interprète.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Annexe A : Portrait de l'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Annexe B : Évaluation en littératie et en numératie;</li> <li>• Annexe C : Entrevue avec l'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Annexe D ou E : Plan éducatif de littératie française (PÉLF).</li> </ul> |

Les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés qui s'inscrivent dans les écoles du Manitoba arrivent avec des expériences similaires mais non identiques. Ils ont tous des expériences propres, des talents particuliers et des défis uniques à surmonter. Ils ont en commun le fait de ne jamais avoir fréquenté l'école ou d'avoir connu une période d'interruption continue ou entrecoupée équivalente à trois ans ou plus. Ces réalités les ont placés dans une situation de retard en littératie et en numératie par rapport aux apprenants de leur groupe d'âge.

Un des principaux objectifs des **cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants** (CASANA) est d'amener les apprenants à développer des habiletés académiques et des stratégies en français et en anglais qui répondent à leur nouvel environnement. Les apprenants nouveaux arrivants non scolarisés auront besoin de plus de temps et d'appuis supplémentaires pour développer certaines habiletés que les apprenants qui ont déjà été en contact avec le milieu scolaire.

Chaque apprenant se retrouve donc dans une situation qui lui est propre et qui ne correspond pas nécessairement à ce qui est normalement attendu d'un élève de son âge. Les cours CASANA offrent une alternative leur permettant de combler des lacunes en français, en mathématiques, en sciences humaines et en sciences de la nature. Les cours CASANA devront être fondés sur les domaines des *Stades et apprentissages visés des cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants* présentés dans le Fascicule 3. Ces stades et apprentissages visés ont été établis en fonction de ce que les élèves doivent savoir et être capable de faire dans une matière donnée. Puisque les cours CASANA ne sont pas des cours réguliers, il faut bien comprendre qu'un pourcentage ne sera pas accordé comme note finale. Il s'agit plutôt d'une mention *Complet* ou *Incomplet* apportée à la fin du cours.

Les apprenants nouveaux arrivants sont aussi tenus de suivre un cours d'anglais langue additionnelle pour éventuellement suivre le cours régulier d'anglais dans les écoles offrant le programme français ou d'English Language Arts dans les écoles offrant le programme d'immersion française.

Puisque chaque apprenant arrive avec son bagage personnel, aucun ne possédera toutes les caractéristiques d'un seul des trois portraits présentés dans le tableau qui suit. Des différences seront présentes entre les divers apprenants comme dans n'importe quel groupe d'apprenants. Ces portraits énoncent des caractéristiques afin de faciliter le placement des apprenants nouveaux arrivants dans les cours d'actualisation scolaire ou dans le programme régulier avec des appuis nécessitant le recours à la désignation « L » accompagnée d'un plan éducatif en littératie française ou anglaise.

## Portraits des apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés au cycle secondaire

| L'apprenant nouvel arrivant au début du cours d'actualisation scolaire 1 :  | L'apprenant nouvel arrivant au début du cours d'actualisation scolaire 2 :  | À la fin du cours d'actualisation scolaire 2, l'apprenant nouvel arrivant :   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouve le sens du monde qui l'entoure grâce aux interactions avec les autres</li> <li>• Apporte une foule d'expériences culturelles et sociales en lien avec son vécu</li> <li>• Est motivé et veut aller à l'école</li> <li>• Peut avoir vécu des perturbations importantes dans sa vie</li> <li>• Peut posséder de solides stratégies d'adaptation</li> <li>• A des expériences limitées d'apprentissage en littératie ou en numératie dans un contexte formel</li> <li>• A des expériences limitées quant à l'utilisation de matériel scolaire et d'outils technologiques</li> <li>• A une connaissance limitée du milieu scolaire et de sa routine (p. ex., casier, horaire, son de la cloche ou du système d'alarme, etc.)</li> <li>• Démonstre une gamme de compétences orales en français</li> <li>• Participe aux cours réguliers de musique, d'éducation physique, d'arts visuels, etc., avec un appui au niveau de la langue</li> <li>• A besoin d'un plan éducatif de littératie française (PELF)</li> <li>• A besoin de soutien et de temps additionnel pour compléter les tâches assignées</li> <li>• A besoin de soutien pour consolider ses apprentissages scolaires, sociaux et affectifs</li> <li>• A besoin de soutien particulier pour orienter ses choix de cours et d'activités parascolaires</li> <li>• Démonstre une gamme de compétences orales inexistantes ou limitées en anglais</li> <li>• A besoin d'un plan éducatif de littératie en anglais (ALA)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouve le sens du monde qui l'entoure grâce aux interactions avec les autres</li> <li>• Apporte une foule d'expériences culturelles et sociales en lien avec son vécu</li> <li>• Est motivé et veut aller à l'école</li> <li>• Peut avoir vécu des perturbations importantes dans sa vie</li> <li>• Possède de solides stratégies d'adaptation</li> <li>• A reçu un enseignement en littératie/numératie dans un contexte formel au Canada ou ailleurs, mais a vu sa scolarité interrompue</li> <li>• Sait utiliser certains outils technologiques et d'autre matériel scolaire</li> <li>• Connaît le milieu scolaire et les attentes de base en classe ainsi que dans l'école</li> <li>• Démonstre une gamme de compétences orales en français</li> <li>• Participe aux cours réguliers de musique, d'éducation physique, d'arts visuels, etc., avec un appui au niveau de la langue</li> <li>• A besoin d'un plan éducatif de littératie française (PELF)</li> <li>• A besoin de soutien et de temps additionnel pour compléter les tâches assignées</li> <li>• A besoin de soutien pour consolider ses apprentissages scolaires, sociaux et affectifs</li> <li>• A besoin de soutien particulier pour orienter ses choix de cours et d'activités parascolaires</li> <li>• Démonstre une gamme de compétences orales minimales en anglais</li> <li>• A besoin d'un plan éducatif de littératie en anglais (ALA)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprend le sens du monde qui l'entoure grâce aux interactions avec les autres</li> <li>• Apporte une foule d'expériences culturelles et sociales en lien avec son vécu manitobain</li> <li>• Est motivé et veut aller à l'école</li> <li>• Peut avoir vécu des perturbations importantes dans sa vie</li> <li>• A développé des stratégies pour fonctionner à l'école au quotidien</li> <li>• A besoin de soutien particulier et de temps pour continuer à développer ses compétences et ses stratégies en littératie ou en numératie</li> <li>• Sait utiliser les outils technologiques présents dans son milieu scolaire</li> <li>• Fonctionne de façon autonome dans la routine scolaire</li> <li>• Démonstre une gamme de compétences orales en français</li> <li>• Est prêt à participer aux cours réguliers avec un appui au niveau de la langue et possiblement une désignation L</li> <li>• A besoin d'un plan éducatif de littératie française (PELF)</li> <li>• A besoin de soutien et de temps additionnel pour compléter les tâches assignées</li> <li>• A besoin de soutien pour consolider ses apprentissages scolaires, sociaux et affectifs</li> <li>• A besoin de soutien particulier pour orienter ses choix de carrière et d'activités parascolaires</li> <li>• Démonstre une gamme de compétences orales et écrites en anglais</li> <li>• A besoin d'un plan éducatif de littératie en anglais (ALA)</li> </ul> |

## TROISIÈME ÉTAPE : LE PLACEMENT ET LA RENTRÉE

Chaque apprenant nouvel arrivant possède des expériences propres en terme de littératie et de numératie. Certains ont développé de bonnes connaissances académiques dans leur langue première ou dominante tandis que d'autres sont peu ou pas scolarisés. Le parcours scolaire peut avoir été interrompu pour diverses raisons. Dans ce cas, l'apprenant n'a donc pas eu la possibilité de développer un niveau de compétence approprié à son groupe d'âge en littératie et en numératie. Certains apprenants peuvent parler une langue avec un parent, une langue différente avec un grand-parent et avoir été en contact avec une troisième langue à l'école. Ils peuvent également comprendre d'autres langues si leur famille a été déplacée dans différentes régions. Toutes ces expériences linguistiques peuvent influencer sur le développement du français et de l'anglais oral, lu et écrit.

**L'apprenant au niveau élémentaire ou intermédiaire devrait être placé avec le groupe correspondant à son âge plutôt que dans une classe avec des apprenants plus jeunes.** Les données recueillies à partir du dossier scolaire, auprès des parents et pendant l'évaluation initiale aident à déterminer la programmation la mieux adaptée à chaque apprenant. Les apprenants ont généralement un meilleur développement scolaire et social dans un environnement où ils peuvent s'engager dans le processus d'apprentissage en compagnie de leurs camarades.

**L'apprenant en âge d'être au niveau secondaire devrait normalement être placé dans des cours qui s'inscrivent dans la continuité de son parcours scolaire, selon ses connaissances dans chaque matière et son niveau de compétence en français.** En cas de doute concernant le niveau d'études que l'apprenant du secondaire a atteint avant d'arriver au Manitoba, surtout dans le cas des apprenants dont la scolarisation a été interrompue, la règle générale est de placer le nouvel apprenant en 9<sup>e</sup> ou 10<sup>e</sup> année au départ.

Il est important que l'enseignant titulaire, l'enseignant de soutien intensif, la direction de l'école, l'agent de liaison et les autres apprenants de la classe participent à l'établissement d'un climat accueillant et sécuritaire. Dans le but de faciliter l'intégration au sein de la classe, il serait opportun d'organiser des activités brise-glace qui permettent aux apprenants d'accueillir le nouvel arrivant, et à celui-ci de se familiariser avec ses nouveaux camarades de classe. Le recours à des « ambassadeurs-amis » pour différentes activités a comme avantage de permettre à l'apprenant nouvel arrivant de tisser des premiers liens et de l'aider à assimiler le déroulement et les routines de la classe telles que les transitions entre les divers sujets scolaires, l'horaire de la journée, les routines liées au transport scolaire, etc. L'apprenant nouvel arrivant devrait se voir remettre, au cours de sa première journée, les fournitures scolaires de base dont il aura besoin pour accomplir son travail scolaire.

Il incombe à tout enseignant de développer une relation positive avec l'apprenant nouvel arrivant en organisant des temps de rencontres individuelles, non seulement pour vérifier et poursuivre l'évaluation initiale de l'apprenant, mais aussi pour vérifier son bien-être et son niveau d'**intégration sociale**. L'enseignant titulaire ne devrait pas hésiter, si nécessaire, à faire appel aux personnes disponibles (autres apprenants, membres du personnel de l'école, agents de liaison, parents) qui parlent la langue première de l'apprenant et qui pourraient contribuer à son intégration.

Les premiers jours permettent de poursuivre les observations de l'apprenant, de continuer le recours à des outils d'évaluation et de compléter les annexes B – *Évaluation en littératie et en numératie* et C – *Entrevue avec l'apprenant nouvel arrivant* du présent fascicule.

| OBJECTIFS  | INTERVENANTS  | OUTILS  |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faciliter l'intégration au sein de la classe;</li> <li>• Accompagner l'apprenant nouvel arrivant au cours des premiers jours;</li> <li>• Établir une relation entre l'apprenant nouvel arrivant et l'enseignant titulaire;</li> <li>• Faire appel aux ressources humaines disponibles pour aider l'apprenant nouvel arrivant dans sa langue première;</li> <li>• Continuer les observations pour tracer le portrait de l'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Remettre les fournitures scolaires de base.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• L'enseignant de soutien intensif ou l'orthopédagogue;</li> <li>• L'enseignant titulaire de classe;</li> <li>• L'agent de liaison;</li> <li>• Les apprenants de la classe.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Annexe A : Portrait de l'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Annuaire scolaire;</li> <li>• Horaire visuel de la journée;</li> <li>• Fournitures scolaires;</li> <li>• Annexe B : Évaluation en littératie et en numératie;</li> <li>• Annexe C : Entrevue avec l'apprenant nouvel arrivant.</li> </ul> |

## **QUATRIÈME ÉTAPE : L'ÉVALUATION ET LA PLANIFICATION APRÈS LES OBSERVATIONS FAITES EN CLASSE**

Alors que l'apprenant prend de l'assurance dans son nouvel environnement et que l'enseignant apprend à le connaître, il devient possible de mieux comprendre le bagage académique et personnel qu'il apporte avec lui. Le temps initialement consacré à faire connaissance avec l'apprenant permet de cerner ses besoins et de déterminer les expériences d'apprentissage les plus susceptibles de l'aider dans l'apprentissage de la langue et dans l'ensemble de sa réussite scolaire. À mesure que de nouvelles informations se font jour, il faut reconsidérer certaines décisions et préciser la planification de l'enseignement.

### **Au niveau élémentaire**

Pour l'apprenant nouvel arrivant au niveau élémentaire, une évaluation plus approfondie du niveau de compétence en langue et de l'apprentissage peut être effectuée après son intégration à un groupe d'apprenants de son âge. L'observation de l'apprenant peut se faire au moment où il participe à des tâches de lecture, d'écriture ou de mathématiques et lorsqu'il interagit avec ses camarades; son comportement dans de nouvelles tâches et situations d'apprentissage fournit aussi des informations importantes sur le développement de l'apprenant et sur son niveau de compétence linguistique.

### **Au niveau intermédiaire ou secondaire**

Rappelons que, bien que l'apprenant au niveau secondaire ait besoin d'être inscrit et placé dans une classe aussitôt que possible, il est préférable de retarder un peu son placement pour réaliser une évaluation initiale rigoureuse et pour élaborer un plan d'apprentissage fondé sur des données aussi complètes que possible. L'évaluation de l'apprenant nouvel arrivant revêt une grande importance en raison du parcours scolaire antérieur, des barrières linguistiques et des différences culturelles. Ces conditions peuvent entraver la collecte de données précises permettant de prendre des décisions aussi éclairées que possible en matière d'évaluation, de placement et d'enseignement.

L'évaluation fournit de l'information qui permet :

- de raffiner le portrait de l'apprenant;
- d'élaborer une programmation appropriée;
- d'évaluer l'efficacité du programme d'enseignement et des activités d'apprentissage et de prendre des décisions concernant la planification de la programmation à court terme et à long terme;
- de suivre et de mesurer les progrès sur le plan scolaire, linguistique, culturel et social;
- de déterminer si des changements s'imposent dans les approches d'enseignement, le contenu et les activités connexes à l'acquisition de la langue;
- d'aider l'apprenant à participer au processus d'apprentissage en donnant une rétroaction constructive et en posant des questions qui l'encouragent à réfléchir sur son apprentissage;
- d'informer les autres enseignants des progrès de l'apprenant;



- d’informer les parents des progrès de l’apprenant;
- de répondre aux exigences de la division scolaire et d’Éducation et Formation Manitoba.

Pour les apprenants ayant une certaine connaissance du français ou de l’anglais, on peut utiliser des outils d’évaluation élaborés localement ou disponibles sur le marché, le cadre des programmes d’études de français et d’anglais ou les indicateurs pour chaque stade en français et en mathématiques. Cette évaluation aidera le titulaire de la classe à établir des plans plus complets et appropriés pour ces apprenants.

Une fois que l’apprenant nouvel arrivant a été évalué aux fins d’établir une programmation appropriée, l’enseignant peut commencer à recueillir des preuves d’apprentissage et de progrès de l’apprenant.

| OBJECTIFS  | INTERVENANTS  | OUTILS  |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des stratégies d’évaluation des acquis qui informent;</li> <li>• Déterminer ce que l’apprenant sait faire et développer son plan d’apprentissage pour favoriser son succès académique et social;</li> <li>• Continuer les observations pour compléter le portrait de l’apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Engager les autres apprenants dans le processus de transition;</li> <li>• Établir des liens avec les organismes externes afin de mettre en place l’expérience au travail liée à la programmation du secondaire (selon les besoins);</li> <li>• Prévoir un temps commun de préparation pour les intervenants.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L’apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• L’enseignant de soutien intensif ou l’orthopédagogue;</li> <li>• L’enseignant titulaire de classe;</li> <li>• L’agent de liaison;</li> <li>• Les apprenants de la classe;</li> <li>• Les organismes externes au besoin.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation de divers outils diagnostiques selon les besoins.</li> </ul> |

## CINQUIÈME ÉTAPE : LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN ÉDUCATIF DE LITTÉRATIE FRANÇAISE (PÉLF)

Après avoir effectué l'évaluation initiale et déterminé les besoins de l'apprenant nouvel arrivant aux niveaux langagier, académique et social, il importe que les enseignants élaborent un plan d'apprentissage approprié qui tient compte des résultats de l'évaluation, des intérêts et des forces de l'apprenant et de ses ambitions. Ce plan d'apprentissage est un moyen pour les enseignants de suivre de près les progrès de l'apprenant et d'apporter les changements nécessaires à la programmation. Des grilles d'élaboration d'un plan éducatif axé sur la langue et de suivi de l'apprenant nouvel arrivant selon qu'il soit à l'école primaire, intermédiaire ou secondaire sont proposées à l'annexe D – *Plan éducatif de littératie française (PÉLF) - M à 8<sup>e</sup> année* ou à l'annexe E – *Plan éducatif de littératie française (PÉLF) - 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année* du présent fascicule.

Le plan éducatif de littératie française doit fournir une vue d'ensemble de la programmation de l'apprenant, des mesures de soutien offertes et des progrès attendus. Ce plan doit déterminer les stratégies qui seront utilisées, les modalités de documentation des preuves d'apprentissage, les modalités d'évaluation des progrès dans le temps et de l'évolution du plan d'apprentissage. Ce plan a pour but d'indiquer à l'apprenant, à ses parents et aux enseignants les grandes lignes de la programmation, les interventions particulières ou la programmation spécialisée ainsi que les appuis nécessaires pour la période de temps prescrite. Une communication régulière avec l'apprenant et sa famille au sujet des progrès de l'apprenant est essentielle au maintien de la motivation de ce dernier. Idéalement, tous les enseignants qui œuvrent avec l'apprenant devraient participer à l'élaboration du plan éducatif de littératie française.

Tout comme dans le cas d'un **plan éducatif personnalisé** (PÉP) qui met l'accent sur un besoin en apprentissage, le plan éducatif de littératie française est un document vivant qui évolue à mesure que les besoins de l'apprenant se font jour et sont comblés. Le plan éducatif de littératie française est donc appelé à changer à mesure que l'apprenant nouvel arrivant développe ses compétences en littératie. Une fois que le passage de l'apprenant à un stade suivant a été reconnu, les résultats d'apprentissage en langue sont changés et les mesures d'aide à l'apprentissage adaptées au prochain stade à atteindre. Ainsi, les apprenants, à des stades équivalents de développement de littératie et qui ont eu des expériences d'apprentissage semblables, peuvent suivre des plans d'apprentissage similaires.

Dans le but de faciliter la mise en œuvre de la cinquième étape et des étapes suivantes, Éducation et Formation Manitoba a préparé, en étroite collaboration avec la DSFM, des cours d'actualisation scolaire (CASANA) qui seront présentés au fascicule 5 du présent document.

| OBJECTIFS  | INTERVENANTS  | OUTILS   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir une programmation qui tient compte des résultats de l'évaluation, des intérêts, des forces et des ambitions de l'apprenant;</li> <li>• Obtenir des preuves d'apprentissage et mesurer les progrès;</li> <li>• Documenter les observations et les progrès;</li> <li>• Partager avec l'apprenant les objectifs ciblés et les preuves de ses progrès;</li> <li>• Identifier les stratégies de mise en œuvre afin que les intervenants déterminent si l'intervention se fera en classe ou à l'extérieur de la classe;</li> <li>• Encourager la participation des parents;</li> <li>• Communiquer la programmation de l'apprenant et ses progrès à ses parents;</li> <li>• Continuer les observations pour tracer le portrait de l'apprenant;</li> <li>• Prévoir un temps commun de préparation pour les intervenants.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Les parents;</li> <li>• L'enseignant de soutien intensif ou l'orthopédagogue;</li> <li>• L'enseignant titulaire de classe;</li> <li>• L'agent de liaison;</li> <li>• Les apprenants de la classe;</li> <li>• Les organismes externes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Annexe A : Portrait de l'apprenant nouvel arrivant;</li> <li>• Annexe D : Plan éducatif de littératie française (PÉLF) - M à 8<sup>e</sup> année;</li> <li>• Annexe E : Plan éducatif de littératie française (PÉLF) - 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année;</li> <li>• Les stades des domaines pour les mises à niveau.</li> </ul> |

## SIXIÈME ÉTAPE : LA RÉVISION DES OBJECTIFS DU PÉLÉF

Le plan éducatif de littératie française devrait être établi pour une période de **six semaines** et prévoir des moments précis pour la révision et les changements possibles en fonction des progrès de l'apprenant.

Un suivi continu des progrès et une approche flexible sont essentiels pour faire en sorte que la programmation soit toujours appropriée aux besoins de l'apprenant nouvel arrivant. L'enseignant titulaire de classe, en collaboration avec l'accompagnateur en francisation et l'enseignant de soutien intensif, doit veiller au suivi de la réussite scolaire, de l'acquisition de la langue et de l'intégration sociale. Lorsque les progrès de l'apprenant ne sont pas à la hauteur des attentes, il faut réévaluer les besoins plus en profondeur et adapter les services offerts en conséquence. Si l'apprenant montre un retard considérable, l'enseignant doit adapter son approche pour permettre à l'apprenant de progresser selon ses besoins et ses habiletés.

Cette étape doit se répéter jusqu'à ce que l'apprenant nouvel arrivant soit prêt à s'intégrer à la programmation régulière. Le cycle d'évaluation et de planification devrait se poursuivre jusqu'à ce que l'apprenant puisse participer aux activités régulières de la classe.

| OBJECTIFS  | INTERVENANTS  | OUTILS   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Évaluer les progrès et réajuster la programmation;</li><li>• Identifier de nouvelles cibles;</li><li>• Partager avec l'apprenant les objectifs ciblés et les preuves de ses progrès;</li><li>• Obtenir des preuves d'apprentissage et mesurer les progrès;</li><li>• Documenter les observations et les progrès.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• L'apprenant nouvel arrivant;</li><li>• Les parents;</li><li>• L'enseignant de soutien intensif ou l'orthopédagogue;</li><li>• L'enseignant titulaire de classe;</li><li>• L'agent de liaison;</li><li>• Les apprenants de la classe;</li><li>• Les organismes externes.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Annexe A : Portrait de l'apprenant nouvel arrivant;</li><li>• Annexe C : Entrevue avec l'apprenant nouvel arrivant;</li><li>• Annexe D : Plan éducatif de littératie française (PÉLÉF) - M à 8<sup>e</sup> année;</li><li>• Annexe E : Plan éducatif de littératie française (PÉLÉF) - 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année;</li><li>• Les stades des domaines de :<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>La communication en français,</b></li><li>- <b>La communication en anglais</b></li><li>- <b>Des mathématiques pour les mises à niveau.</b></li></ul></li></ul> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les stratégies de mise en œuvre afin que les intervenants déterminent si l'intervention se fera en classe ou à l'extérieur de la classe;</li> <li>• Encourager la participation des parents;</li> <li>• Communiquer la programmation de l'apprenant et ses progrès aux parents;</li> <li>• Prévoir un temps commun de préparation pour les intervenants.</li> </ul> |  |  |
|---|--|--|

### SEPTIÈME ÉTAPE : L'INTÉGRATION

Même si l'apprenant nouvel arrivant peut sembler tout à fait intégré à la programmation régulière en deux à trois ans, ses progrès doivent quand même être surveillés jusqu'à ce qu'il ait développé une compétence en français et en anglais qui soit semblable à celle de ses camarades de classe.

# L'ÉVALUATION ET LES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS

## ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Il est essentiel, lors de la deuxième étape *La bienvenue et l'évaluation initiale* présentée à la page 6, de procéder à une évaluation diagnostique du nouvel arrivant. Le but de l'évaluation est de recueillir de l'information aussi détaillée que possible sur le niveau de compétence en mathématiques, en langue française, en langue anglaise et dans sa langue première ou dominante afin de déterminer les besoins de l'apprenant et d'élaborer un plan d'apprentissage approprié. Cette évaluation permet d'identifier les forces et les défis que l'apprenant aura à relever pour se retrouver au niveau des apprenants de son groupe d'âge. L'annexe B *Évaluation en littératie et en numératie* permet de consigner les résultats obtenus à ces tests. Il est possible, si le niveau de compétence en français est limité, qu'il y ait interférence quant à l'évaluation en mathématiques. Il serait donc opportun, si le niveau de compétence en littératie française est limité, de vérifier le niveau de compétence en mathématiques de l'apprenant en faisant un test diagnostique dans sa langue première ou de scolarisation. De plus, une évaluation informelle et formelle de la langue première ou dominante de l'apprenant est souhaitable puisqu'elle fournit des données importantes pour la programmation à adopter.

Le Bureau de l'éducation française (BEF) en collaboration avec la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) a développé une grille en Communication en français et Communication en anglais ainsi qu'en Mathématiques. Chaque grille comporte cinq différents stades au secondaire et quatre stades pour les niveaux de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année qui permettront de situer l'apprenant sur un continuum. Les stades et les apprentissages visés (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être) liés à la communication en français, en anglais, et aux mathématiques, à la diversité et citoyenneté (sciences humaines) et à l'investigation scientifique (sciences de la nature) seront présentés au fascicule suivant.

L'évaluation diagnostique, de concert avec les observations et la connaissance des données sur les antécédents de l'apprenant nouvel arrivant, permettra de développer les premières étapes d'un plan éducatif de littératie française (voir annexe D – *Plan éducatif de littératie française (PÉLF) et de suivi de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année* ou E – *Plan éducatif de littératie française (PÉLF) et de suivi de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*) et de préparer les premiers jours en classe.

## ÉVALUATION EN COURS D'APPRENTISSAGE

L'apprenant nouvel arrivant, comme tout autre apprenant, est soumis à l'évaluation de ses progrès y compris les évaluations provinciales.

Toutefois, les éducateurs et les parents devraient examiner la validité et la fiabilité des évaluations qui supposent un certain stade de compétence en français ou de compréhension de la culture occidentale et, plus spécifiquement, de celle du Manitoba. Il peut arriver que l'apprenant ne soit pas capable de montrer précisément ce qu'il sait ou peut accomplir pour différentes raisons, par exemple :

- Certains apprenants ont passé des examens à grande échelle de style plus traditionnel dans leur pays d'origine et ne sont pas familiers avec les formats et procédures d'évaluation du système éducatif au Manitoba;
- Les apprenants en début d'apprentissage ont besoin de temps pour traiter les mots utilisés dans l'évaluation et y réfléchir. Ils peuvent être gênés ou réticents à demander plus de temps, même si c'est permis;
- Des apprenants peuvent être compétents en lecture dans leur propre langue, mais avoir de la difficulté à démontrer cette compétence parce que les outils d'évaluation sont présentés dans la langue qu'ils apprennent ou dans une graphie différente de celle d'abord apprise;
- Certains apprenants peuvent ne pas répondre à une question parce qu'ils ne savent pas comment faire ou parce qu'ils ont peur de se tromper;
- Le niveau de compétence en lecture est souvent démontrée par des réponses écrites, mais il faut généralement plus de temps pour la production d'un texte dans une langue nouvelle que pour la compréhension de l'information reçue; les apprenants comprennent parfois plus qu'ils ne peuvent expliquer;
- Les apprenants peuvent être déroutés par un vocabulaire peu familier, des paraphrases et des expressions moins courantes dans la langue scolaire, alors qu'ils connaissent peut-être la réponse (McKay, 2006);
- Les questions ou les tâches d'évaluation de la performance conçues pour des apprenants natifs du Manitoba peuvent s'inspirer d'expériences culturelles ou de connaissances particulières avec lesquelles les apprenants nouveaux arrivants ne sont pas encore familiers.

Ces facteurs pourraient mener à des conclusions erronées, de la part des parents et de l'école, concernant les capacités et les progrès de l'apprenant, ou l'efficacité de l'enseignement. Toutefois, cette information peut s'avérer essentielle pour préparer un plan d'apprentissage approprié. Dans le cas où l'apprenant aurait déjà un plan d'apprentissage, veuillez vous référer au document *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture, en écriture de textes informatifs et sur l'engagement des apprenants au niveau des années intermédiaires* (Éducation et Enseignement supérieur, 2015).

[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/enonce\\_pol/docs/enonce.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/enonce_pol/docs/enonce.pdf).

## COMMUNICATION DES PROGRÈS

La façon d'évaluer le développement de l'enfant et sa réussite scolaire prend racine dans le contexte culturel (Trumbull et Pacheo, 2005). Comme beaucoup de familles et d'apprenants nouveaux arrivants proviennent de pays où le système d'éducation est très différent de celui du Manitoba, les apprenants nouveaux arrivants ne sont sans doute pas familiers avec le cycle d'évaluation qui prévaut dans les écoles manitobaines. À titre d'exemple, ils peuvent avoir expérimenté un système d'éducation qui attache une grande importance à l'évaluation sommative pour déterminer les possibilités d'éducation et d'avenir très tôt dans leur cheminement scolaire.

Les écoles devraient s'assurer que les apprenants nouveaux arrivants et leurs parents comprennent le but et les méthodes des diverses activités d'évaluation, et que les informations sur les progrès réalisés seront transmises d'une façon claire et efficace. Il faut montrer aux apprenants comment procéder pour l'évaluation par les pairs et pour l'autoévaluation. Il faut également prendre le temps de bien faire comprendre les buts de la rétroaction sans notes chiffrées ou lettrées dans le cycle d'enseignement et d'apprentissage.

Les exigences relatives à la communication des progrès et de la réussite des apprenants nouveaux arrivants qui suivent un programme d'études provincial non adapté ni modifié pour un cours, une matière ou un niveau particulier sont les mêmes que celles établies dans le bulletin provincial. Les notes chiffrées de la première à la huitième année ou en pourcentage de la neuvième à la douzième année sont utilisées pour indiquer le niveau de performance des apprenants par rapport aux résultats d'apprentissage établis; les bulletins permettent de suivre les progrès de tous les apprenants du secondaire y compris ceux qui suivent des **cours d'actualisation scolaire** (CASANA), des cours adaptés portant la désignation « L » ou des cours d'anglais langue additionnelle (ALA) portant la **désignation E**.



Les écoles devraient inclure des commentaires anecdotiques au bulletin portant spécifiquement sur certains aspects propres à la progression d'un apprenant vers l'atteinte des résultats d'apprentissage. Dans les cours adaptés portant une désignation « L », la note reflète une pondération entre des résultats d'apprentissage du langage académique et ceux relatifs au contenu.

Si on le juge nécessaire, on devrait utiliser des ressources d'évaluation élaborées précisément pour les apprenants nouveaux arrivants afin de mesurer le plus justement possible les progrès de l'apprenant et de préparer les bulletins scolaires. On devrait mettre l'accent sur les données les plus récentes. Souvent, la progression de l'apprenant nouvel arrivant s'accélère à mesure qu'il surmonte les obstacles linguistiques et sociaux initiaux. Les données les plus récentes reflètent plus fidèlement sa performance. Les bulletins scolaires devraient décrire ce que les apprenants font, les domaines dans lesquels ils ont besoin d'une aide supplémentaire ou qu'ils doivent améliorer et des façons de les aider dans leur apprentissage. Le processus de communication des résultats doit aussi informer les parents des progrès de leur enfant tant sur le plan social que scolaire. Il est parfois difficile de communiquer avec la famille et l'apprenant au sujet des buts et des méthodes d'évaluation en raison de la terminologie scolaire et des différences culturelles. Les services d'un interprète devraient, lorsque nécessaires, être fournis lors des entretiens entre les parents et les enseignants.

Les enseignants ont l'obligation professionnelle de communiquer les résultats des apprenants à qui ils ont enseigné ou qu'ils ont évalués personnellement. Lorsqu'un enseignant de soutien intensif est chargé d'appliquer une partie du programme d'études auprès de l'apprenant nouvel arrivant, il doit fournir par écrit l'information sur les progrès de l'apprenant pour que le titulaire de classe l'ajoute au bulletin scolaire.

## LES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS ET LES BESOINS D'APPRENTISSAGE SPÉCIAUX

Tout d'abord, il importe de souligner que les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés qui ont besoin de soutien ne sont pas nécessairement des personnes ayant des troubles d'apprentissage ou des retards de développement. La programmation en langue pour ces derniers est une forme spécialisée d'enseignement.

Les apprenants nouveaux arrivants, dans une proportion à peu près semblable à celle du reste de la population d'une école, éprouvent des difficultés d'apprentissage qui n'ont aucun lien avec le manque de connaissances en français ou une sous-scolarisation. Comme la langue et l'apprentissage sont étroitement liés, il faut parfois un certain temps avant de faire la distinction entre la variabilité naturelle dans le rythme d'acquisition de la langue et un trouble d'apprentissage ou une combinaison des deux. Selon Hamayan *et al* (2007), si pour un apprenant en difficulté, le contenu des cours de langue est compréhensible pendant une courte période par jour, mais que son environnement d'apprentissage devient incompréhensible le reste de la journée, il sera difficile de diagnostiquer la cause des difficultés éprouvées. L'auteure suggère que l'école soit proactive et cherche diverses méthodes d'appui dès l'apparition des difficultés plutôt que d'attendre que l'apprenant se trouve en situation d'échec.

Le fait de considérer les apprenants de langue additionnelle comme ayant des déficiences cognitives ou un handicap en raison de leurs compétences limitées en français ou en anglais est tout simplement incorrect et inapproprié. Une éducation appropriée pour les apprenants nouveaux arrivants doit d'abord être axée sur la programmation spécialisée en langue, puis ensuite, si nécessaire, avec un soutien pour les apprenants ayant des besoins spéciaux.

Selon Yates et Ortiz (1998), la surreprésentation des apprenants d'une langue additionnelle dans la population des apprenants ayant des besoins spéciaux ainsi qu'un recours à des services d'orthophonie semble indiquer que les éducateurs ont de la difficulté à distinguer les troubles d'apprentissage ou d'autres besoins en langue additionnelle. Le manque de compréhension et de sensibilisation, une perception biaisée, et des processus et outils d'évaluation inappropriés peuvent entraîner un mauvais diagnostic ou une identification erronée chez les apprenants de langue additionnelle par rapport aux apprenants ayant des besoins spéciaux comme des retards cognitifs ou d'autres troubles d'apprentissage (Burnette, 2000; Fowler et Hooper, 1998; Gersten et Baker, 2000; Wilson-Portuondo & Hardy, 2001).

Les écoles doivent donc, avant toute chose, déterminer des stratégies d'intervention appropriées pour les apprenants nouveaux arrivants qui éprouvent des difficultés imprévues à l'école ou dont le développement scolaire et linguistique semble particulièrement lent ou difficile. Lorsque l'enseignant développe une relation positive avec les apprenants, que le climat de l'école et de la classe est favorable, et que l'enseignement est adapté de façon à répondre aux besoins de l'apprenant ayant des antécédents culturels et linguistiques diversifiés, celui-ci a une plus grande chance de réussir.

### **INTERVENTION PRÉCOCE POUR LES APPRENANTS EN DIFFICULTÉ**

La plupart des problèmes d'apprentissage peuvent être surmontés moyennant une évaluation initiale et un placement adéquat dans des contextes scolaires positifs qui fournissent un programme approprié et qui tiennent compte des différences individuelles et culturelles. Cependant, même dans les environnements les plus favorables, certains apprenants éprouvent des difficultés. Il faut parfois du temps pour déterminer si la difficulté se situe au niveau de la langue, des expériences scolaires antérieures, de l'adaptation culturelle, d'un trouble d'apprentissage, d'une déficience cognitive ou d'une combinaison de ces facteurs. Certains apprenants ont besoin de plusieurs types de mesures de soutien – culturel, émotionnel, linguistique et académique. Pour les apprenants en difficulté, des stratégies d'intervention précoce doivent être appliquées aussitôt que les problèmes d'apprentissage apparaissent.

Il peut malencontreusement arriver que l'information recueillie au moment de l'accueil et de l'évaluation initiale de l'apprenant soit incorrecte. Il faut donc réviser les stratégies initialement adoptées pour répondre aux besoins du nouvel arrivant en difficulté. Par exemple, il se peut que les apprenants qui sont des réfugiés ou qui viennent de pays touchés par la guerre aient vécu des stress qui influent sur l'apprentissage. Ces apprenants ne doivent pas être perçus comme ayant des troubles d'apprentissage simplement parce qu'ils n'ont pas eu la chance d'avoir une formation scolaire appropriée à leur âge.

Comme dans tout autre groupe de l'école ou de la collectivité, les nouveaux arrivants présentent tout un éventail d'aptitudes. Le fait qu'ils puissent avoir besoin de cours d'actualisation scolaire pour apprendre la langue d'enseignement n'exclut pas la possibilité qu'ils puissent également avoir besoin d'aide ou de soutien spécialisé pour d'autres besoins en apprentissage. Certains nouveaux arrivants peuvent avoir des besoins d'apprentissage additionnels qui résultent de troubles d'apprentissage précis, ou d'autres problèmes sur les plans cognitif, physique, psychologique ou autre. On doit reconnaître les besoins d'apprentissage en langue additionnelle, et les besoins liés à des troubles d'ordre intellectuel, physique, sensoriel, affectif ou comportemental, ou des talents et des dons exceptionnels, et savoir les distinguer.

Il importe que les apprenants nouveaux arrivants qui ont des besoins spéciaux aient accès à des programmes et à des services éducatifs qui répondent à ces besoins. La disponibilité des ressources et des processus appropriés pour l'évaluation et l'aiguillage qui tiennent compte des besoins relatifs à l'acquisition de la langue additionnelle pour les apprenants nouveaux arrivants ayant des troubles d'apprentissage ou d'autres besoins spéciaux est un élément essentiel qui permet de répondre aux besoins spéciaux des apprenants.

Lors de l'évaluation des besoins en éducation spéciale d'un apprenant nouvel arrivant, il faut faire preuve de prudence quant à l'utilisation de tests psychologiques. Ces tests doivent être réalisés par des professionnels qualifiés qui peuvent communiquer dans la langue première de l'apprenant et au fait du contexte culturel propre au nouvel arrivant. Le cas échéant, ces professionnels doivent bien comprendre l'importance du stade de compétence en langue seconde dans le processus d'évaluation. Dans le cas où ces professionnels qualifiés ne seraient pas disponibles, il ne faut pas hésiter à recourir aux services d'un interprète ou d'un traducteur qualifié (Nuttal, Landurand et Goldman, 1984) dans un contexte d'interaction culturellement compatible (McLeod, 2007). Les évaluations psychologiques soumises à un apprenant qui ne maîtrise ni la langue française ni la langue anglaise produiront possiblement des résultats erronés en raison du faible niveau de compétence linguistique de l'apprenant. Lorsqu'on procède quand même à ces évaluations, il faut les répéter et les réviser plus tard dans le cheminement de l'apprenant pour s'assurer de leur validité et du fait qu'elles reflètent bien la réalité de l'apprenant.

## **PROGRAMME D'ÉDUCATION APPROPRIÉE**

Éducation et Formation Manitoba définit le programme d'éducation appropriée comme étant un programme issu d'un processus de collaboration entre l'école, la famille et la collectivité dans le cadre duquel la communauté scolaire crée un milieu d'apprentissage et offre des ressources et des services qui répondent aux besoins de l'apprenant en matière d'apprentissage continu et sur les plans affectif et social. Les apprenants qui présentent des handicaps ou qui ont été sous-scolarisés peuvent réussir à l'école à condition que des adaptations soient faites en classe. D'autres apprenants ayant des handicaps multiples ou sévères peuvent aussi bénéficier de programmes et d'équipements spéciaux.

Tous les apprenants ayant des besoins particuliers, quelle qu'en soit la nature ou l'importance, ont en commun certains droits et certains besoins :

- le droit à une éducation gratuite et publique appropriée jusqu'à 21 ans;
- le droit à un plan éducatif personnalisé (PÉP) spécifiant les besoins uniques de l'apprenant et les services en éducation spéciale et services connexes que recevra l'apprenant;
- le droit à une éducation appropriée qui tient compte des caractéristiques cognitives, linguistiques, scolaires et socio-affectives de l'apprenant et fait en sorte que des adaptations environnementales soient apportées.

Avant de recommander une évaluation individuelle plus approfondie par l'équipe des spécialistes scolaires pour déterminer si des services de soutien sont nécessaires, l'équipe des services aux élèves (SAÉ) doit tout d'abord s'assurer :

- que l'apprenant est dans une classe et une école où le climat est positif et accueillant;
- qu'une évaluation complète a été faite au moment de l'accueil ou du suivi sur les apprentissages antérieurs et sur la compétence en langue première, en français et en anglais;
- que l'apprenant a bénéficié d'une programmation et d'un soutien appropriés en français ou en anglais langue additionnelle, et le titulaire de la classe et les autres enseignants ont suivi des stratégies d'enseignement reconnues comme étant efficaces avec les apprenants sous-scolarisés ou en enseignement différencié pour répondre aux besoins individuels de l'apprenant;
- que les interventions et les stratégies pouvant répondre aux besoins de l'apprenant en difficulté ont été utilisées, mais n'ont pas réussi à résoudre le problème.

### **RÉFÉRENCE À L'ÉQUIPE DES SERVICES AUX ÉLÈVES (SAÉ) DE L'ÉCOLE**

Quand les adaptations en salle de classe n'aident pas l'apprenant nouvel arrivant à atteindre les résultats d'apprentissage, une référence à l'équipe des services aux élèves de l'école est justifiée. Cette équipe est formée de divers intervenants : l'enseignant, l'enseignant de soutien intensif, la direction de l'école, l'orthopédagogue et le conseiller scolaire. Après avoir obtenu l'autorisation des parents, l'équipe évalue les besoins de l'apprenant en vue de l'élaboration d'un plan éducatif personnalisé (PÉP). Ce PÉP inclut des mesures de soutien ou des évaluations additionnelles pour déterminer diverses stratégies qui pourraient être appliquées pour surmonter les difficultés d'apprentissage.

Lorsque la référence à l'équipe des SAÉ s'avère nécessaire, une rencontre doit être organisée dans le but de revoir le portrait de l'apprenant et d'élaborer un PÉP. Au cours de ce processus, l'équipe sera appelée à :

- Cerner les problèmes rencontrés par l'apprenant;
- Décrire son comportement, c'est-à-dire la façon dont l'apprenant se comporte dans des contextes spécifiques, plutôt que d'appliquer une étiquette (p. ex., « Cet apprenant ne réagit pas aux consignes verbales en classe. » plutôt que « Cet apprenant ne comprend rien. »);
- Déterminer la source du problème perçu;
- Apporter à la réunion les données, y compris les exemples de travaux et les données qualitatives;
- Inviter les parents, l'apprenant, un interprète ou autre intervenant communautaire au besoin et, dans la mesure du possible, l'apprenant à la réunion. Les parents ou les travailleurs multiculturels peuvent aussi aider à situer le comportement de l'enfant dans le contexte des normes culturelles de développement et les portraits d'interaction. Ils peuvent également préciser des informations qui ont été recueillies au départ dans le processus d'accueil. Un historique détaillé du développement du langage et un aperçu de la langue utilisée à la maison aideront l'équipe à comprendre les possibilités que l'apprenant a eues à apprendre le français avant son entrée à l'école (McLeod, 2007);
- Élaborer un plan d'action qui doit être suivi par toutes les parties prenantes;
- Suivre une méthode de planification proactive;
- Organiser une rencontre de suivi pour discuter de l'efficacité des interventions proposées et de leur succès ou non.

#### À NOTER :

- Les stades et les apprentissages visés dans les cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (CASANA) sont présentés dans le Fascicule 3.
- Une mention *Complet* ou *Incomplet* sera apportée à la fin du cours CASANA.
- Pour accès aux codes des cours CASANA, s'il vous plait contacter le Bureau de l'éducation française au 204-945-6916 ou 1-800-282-8069, poste 6916.

## GLOSSAIRE

**L'agent de liaison communautaire** est l'intervenant dans les écoles françaises qui assure le lien et la continuité d'une communication positive entre l'apprenant nouvel arrivant, sa famille et l'école. Son rôle est primordial tout au long du processus d'accueil et d'accompagnement de l'apprenant dans son milieu.

**L'apprenant sous-scolarisé** est celui dont le parcours scolaire a été interrompu ou n'a pu débuter pour une raison ou une autre pendant un laps de temps significatif (Éducation et Enseignement supérieur, 2015).

**Les cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (CASANA)** sont des cours élaborés à partir des apprentissages visés dans les domaines de compétences en français, en mathématiques, en investigation scientifique et en diversité et citoyenneté. Leur objectif premier est de combler l'écart académique qui existe entre les nouveaux apprenants sous-scolarisés et leurs pairs.

**La désignation E** est octroyée à un cours destiné aux apprenants dont l'anglais n'est pas la langue première, et qui comprend des expériences éducatives conçues pour aider les apprenants à faire la transition à la programmation régulière. Un plan éducatif d'anglais langue additionnelle (ALA) est requis (Manitoba Education and Training, 1995).

**La désignation L** est octroyée à un cours destiné aux apprenants ayant besoin d'un appui additionnel lié à l'apprentissage du français, et qui comprend des expériences éducatives conçues pour aider les apprenants à faire la transition à la programmation régulière. Un plan éducatif de littératie française (PÉLF) est requis (Éducation et Enseignement supérieur, 2015).

**L'intégration sociale** est l'établissement d'une interdépendance plus étroite avec les autres membres de la communauté. C'est le processus d'incorporation de l'apprenant nouvel arrivant au sein de la collectivité (Legendre, 2005).

**Le plan éducatif personnalisé (PÉP)** est le terme global qui désigne un document décrivant un programme adapté aux besoins d'apprentissage uniques d'un apprenant et dont la création et la mise en œuvre relèvent d'une équipe; le PÉP peut consister en un document d'une page qui décrit des adaptations propres à un apprenant et qui a été rédigé par un ou plusieurs enseignants de l'apprenant en consultation avec ses parents, ou en un document plus long qui porte sur les programmes conçus pour l'apprenant et indique des résultats spécifiques à celui-ci, ce document étant créé par une équipe plus nombreuse qui peut comprendre un orthopédagogue, d'autres spécialistes scolaires et des employés des services de soutien aux élèves. L'expression « plan éducatif personnalisé » englobe d'autres plans tels le plan d'enseignement adapté, le plan de maîtrise du comportement et le plan d'intervention personnalisé, etc. (Éducation et Enseignement supérieur, 2015).





# ANNEXE A : PORTRAIT DE L'APPRENANT NOUVEL ARRIVANT

N° MET :

Nom de l'intervieweur : \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue : \_\_\_\_\_

Lieu : \_\_\_\_\_ Nom de l'interprète : \_\_\_\_\_

## RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

|  |                       |   |  |
|--|-----------------------|---|--|
| Nom de famille :   |                       | Prénom :  |  |
| Pays d'origine :   |                       | Pays de provenance :  |  |
| Autres pays de résidence :<br>1. _____<br>2. _____<br>3. _____   |                       | Durée du séjour :   |  |
| Âge :  | Date de naissance :   | Sexe : <input type="checkbox"/> Masculin <input type="checkbox"/> Féminin |  |
| Date d'arrivée au Canada : _____<br><small>jour/mois/année</small>   |                       |   |  |
| Statut légal : <input type="checkbox"/> Citoyen canadien<br><input type="checkbox"/> Immigrant<br><input type="checkbox"/> Réfugié |                       | Année d'obtention du statut : _____                                       |  |
| Langue(s) parlée(s) à la maison présentement (par ordre d'importance)<br>1. _____<br>2. _____<br>3. _____                          |                       |   |  |
| Adresse :  |                       |   |  |
| Téléphone :  | Cellulaire :          | Courriel :  |  |
| Personne(s) à rejoindre en cas d'urgence :   |                       | Lien avec l'apprenant :   |  |
| Adresse :  |                       |   |  |
| Téléphone (domicile) :   | Téléphone (travail) : | Cellulaire :  |  |
| Personnes qui accompagnent l'apprenant lors de la rencontre :  |                       |   |  |
| Lien avec l'apprenant :  |                       | Téléphone :   |  |

## RENSEIGNEMENTS SUR LA FAMILLE

L'apprenant vit avec :

Lien avec l'apprenant :

Nom de la famille, de l'organisme ou de l'agence de parrainage :

Téléphone :

Est-ce que l'apprenant a toujours vécu avec ses parents biologiques?  Oui  Non

Sinon, avec qui, où, quand, et pendant/depuis combien de temps? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Parent/tuteur

Nom de famille du père/tuteur :

Prénom :

Adresse :

Téléphone (domicile) :

Employeur/établissement d'enseignement/autre :

Téléphone :

Langue maternelle :

Connaissance du français :  aucune  un peu  maîtrise

Commentaires :

Connaissance de l'anglais :  aucune  un peu  maîtrise

Commentaires :

Nom de famille de la mère/tutrice :

Prénom :

Adresse :

Téléphone (domicile) :

Employeur/établissement d'enseignement/autre :

Téléphone :

Langue maternelle :

Connaissance du français :  aucune  un peu  maîtrise

Commentaires :

Connaissance de l'anglais :  aucune  un peu  maîtrise

Commentaires :

### Frères et sœurs de l'apprenant

| Nom | Sexe | Âge | Lieu de résidence actuel | Année de scolarité complétée/métier | Connaissance du français<br><i>(aucune/un peu/maitrise)</i> | Connaissance de l'anglais<br><i>(aucune/un peu/maitrise)</i> |
|-----|------|-----|--------------------------|-------------------------------------|---|--|
|     |      |     |                          |                                     |   |  |
|     |      |     |                          |                                     |   |  |
|     |      |     |                          |                                     |   |  |
|     |      |     |                          |                                     |   |  |
|     |      |     |                          |                                     |   |  |

## RENSEIGNEMENTS SUR LE DÉVELOPPEMENT OU LA SANTÉ

À quel âge l'apprenant a-t-il commencé :                    à parler \_\_\_\_\_                    à marcher \_\_\_\_\_

L'apprenant a-t-il des allergies? (Description) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

L'apprenant prend-il des médicaments? (Description) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

L'apprenant a-t-il des problèmes auditifs ou visuels? (Description) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Indiquer tout antécédent médical pertinent : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Noter toute information/observation pertinente concernant la santé de l'apprenant :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Y a-t-il des accommodements de nature culturelle/religieuse à considérer (p. ex., aliments, vêtements)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Est-ce que l'apprenant se sent en sécurité à l'école?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES

Bulletins scolaires/dossiers/échantillons de travaux provenant d'autres écoles?  (joindre des copies)

Traduit  Oui  Non

Âge au début de la fréquentation scolaire : \_\_\_\_\_ Dernière année scolaire complétée : \_\_\_\_\_

| Pays | Dates (de - à) | Type d'école* | Niveaux | Langue d'enseignement |
|------|----------------|---------------|---------|-----------------------|
|      |                |               |         |                       |
|      |                |               |         |                       |
|      |                |               |         |                       |
|      |                |               |         |                       |
|      |                |               |         |                       |

\* Publique/Privée/Camp de réfugiés/Rurale/Urbaire/Études à la maison/etc.

Fréquentation scolaire :  régulière  irrégulière  interruptions prolongées    Durée des interruptions : \_\_\_\_\_

Raison de la fréquentation scolaire irrégulière/sporadique :

maladie       travail       déménagement volontaire       guerre/guerre civile  
 perte d'un membre de la famille       autre

Est-ce que votre enfant lit à la maison (peu importe la langue)?  jamais  parfois  souvent

Est-ce que quelqu'un fait la lecture à votre enfant à la maison (peu importe la langue)?  jamais  parfois  souvent

Quel est le niveau de compétence de votre enfant? (aucune, un peu ou maîtrise)

| Langue            | Comprend | S'exprime | Lit | Écrit |
|-------------------|----------|-----------|-----|-------|
| Français          |          |           |     |       |
| Anglais           |          |           |     |       |
| Autre (spécifier) |          |           |     |       |
| Autre (spécifier) |          |           |     |       |

Quelles sont les matières préférées de votre enfant ?

Quels sont les passe-temps préférés, intérêts particuliers, activités ou sports pratiqués par votre enfant ?

Quelles sont vos attentes face à l'éducation de votre enfant ?

# ANNEXE B : ÉVALUATION EN LITTÉRATIE ET EN NUMÉRATIE

## ÉVALUATION EN LITTÉRATIE

### Évaluation de la langue première ou dominante de l'apprenant si possible :

Une évaluation de la langue première de l'apprenant a-t-elle été faite? Oui  Non

Date de l'évaluation : \_\_\_\_\_ Évaluateur : \_\_\_\_\_

Méthode/outils d'évaluation : \_\_\_\_\_

Description du niveau de compétence (prière d'indiquer le niveau en utilisant : aucune/un peu/maîtrise)

| Compréhension orale (écoute) | Expression orale | Lecture | Écriture |
|------------------------------|------------------|---------|----------|
|                              |                  |         |          |

Commentaires : \_\_\_\_\_

### Évaluation du français :

Apprentissage antérieur du français : Oui  Non

Date de l'évaluation : \_\_\_\_\_ Évaluateur : \_\_\_\_\_

Méthode/outils d'évaluation : \_\_\_\_\_

Description du niveau de compétence (prière d'indiquer le niveau en utilisant : aucune/un peu/maîtrise)

| Compréhension orale (écoute) | Expression orale | Lecture | Écriture |
|------------------------------|------------------|---------|----------|
|                              |                  |         |          |

Commentaires : \_\_\_\_\_

### Recommandations :

- Programmation intégrée en salle de classe régulière     Cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année)  
 Programmation adaptée, désignation « L »     Autres mesures de soutien liées à la programmation \_\_\_\_\_ (9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année)

### Évaluation de l'anglais :

Apprentissage antérieur de l'anglais : Oui  Non

Date de l'évaluation : \_\_\_\_\_ Évaluateur : \_\_\_\_\_

Méthode/outils d'évaluation : \_\_\_\_\_

Description du niveau de compétence (prière d'indiquer le niveau en utilisant : aucune/un peu/maîtrise)

| Compréhension orale (écoute) | Expression orale | Lecture | Écriture |
|------------------------------|------------------|---------|----------|
|                              |                  |         |          |

Commentaires : \_\_\_\_\_

### Recommandations :

- Programmation intégrée d'ALA dans la salle de classe d'anglais     Cours d'ALA (9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année)  
 Autres mesures de soutien liées à la programmation : \_\_\_\_\_  
 Cours d'actualisation scolaire en anglais pour apprenants nouveaux arrivants sous scolarisés (6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année)

Date de début de l'admissibilité de l'apprenant au financement de l'EAL : \_\_\_\_\_

Date de fin de l'admissibilité de l'apprenant au financement de l'EAL : \_\_\_\_\_

Année de financement actuelle \_\_\_\_\_ de 4 années

## ÉVALUATION EN MATHÉMATIQUES

### Évaluation dans la langue première ou dominante de l'apprenant si possible :

Une évaluation dans la langue première de l'apprenant a-t-elle été faite? Oui  Non

Date de l'évaluation : \_\_\_\_\_ Évaluateur : \_\_\_\_\_

Méthode/outils d'évaluation : \_\_\_\_\_

- Le niveau de compétence en mathématiques au-dessus du niveau/approprié/au niveau/à l'âge
- Le niveau de compétence en mathématiques approprié/au niveau/à l'âge
- Le niveau de compétence en mathématiques proche du niveau/approprié au niveau/à l'âge
- Le niveau de compétence en mathématiques au-dessous du niveau/approprié au niveau/à l'âge
- Le niveau de compétence en mathématiques bien en deçà du niveau/approprié au niveau/à l'âge

Commentaires :

### Évaluation en mathématiques en français

Date de l'évaluation : \_\_\_\_\_ Évaluateur : \_\_\_\_\_

Méthode/outils d'évaluation : \_\_\_\_\_

Description des compétences en mathématiques (prière d'indiquer le stade de compétence de l'apprenant :

| Nombre | Forme et espace | Régularités et relations |
|--------|-----------------|--------------------------|
|        |                 |                          |

Commentaires :

Recommandations :

- Programmation intégrée en salle de classe régulière
- Cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année)
- Programmation adaptée, désignation L
- Autres mesures de soutien liées à la programmation : \_\_\_\_\_

## AUTRES INFORMATIONS PERTINENTES

Toute autre évaluation ayant été réalisée (inclure la date de chaque évaluation) :

---

---

---

---

---

Autres facteurs qui peuvent avoir un impact sur la programmation et les mesures de soutien requises :

---

---

---

---

---

Commentaires généraux sur les forces ou préoccupations particulières :

---

---

---

---

---

## ANNEXE C : ENTREVUE AVEC L'APPRENANT NOUVEL ARRIVANT

|  |
|--|
| Nom de famille : _____ Prénom : _____  |
| Inviter l'apprenant nouvel arrivant à parler de ses expériences à l'école en guidant la conversation avec des questions telles que :<br>Es-tu déjà allé à l'école? Parle-moi de ton école. |
| Quel âge avais-tu quand tu as commencé à aller à l'école?  |
| Ton école était-elle près de chez-toi? Peux-tu me décrire ton école?   |
| Comment te rendais-tu à l'école et combien de temps est-ce que ça prenait?   |
| Combien de jours par semaine allais-tu à l'école? Quels jours de la semaine?   |
| À quelle heure est-ce que l'école commençait? À quelle heure se terminait-elle?  |
| Quelle(s) langue(s) étaient utilisée(s) à l'école?   |
| Qu'est-ce que tu aimais faire à l'école? (ex. : intérêts, forces, sujets préférés)   |
| Qu'est-ce que tu aimerais apprendre ou accomplir à l'école?  |



# ANNEXE D : PLAN ÉDUCATIF DE LITTÉRATIE FRANÇAISE (PÉLFF) - M À 8<sup>e</sup> ANNÉE

## SECTION 1 : INFORMATION SUR L'APPRENANT ET SES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS

| IDENTIFICATION  |                   |                  |
|---|-------------------|------------------|
| Nom de l'apprenant :  | Niveau scolaire : | Nom de l'école : |
| # MET :   | Enseignant :      |                  |
| Date de naissance : _____<br>jour/mois/année                      |                   |                  |
| Nom des parents/tuteurs :   |                   | Téléphone :      |
| Date de la cueillette des informations : _____<br>jour/mois/année |                   |                  |

## SECTION 2 : PLANIFICATION

| FRANÇAIS                     | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|------------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
| Compréhension orale (écoute) |           |            |            |                   |
| Expression orale             |           |            |            |                   |
| Lecture                      |           |            |            |                   |
| Écriture                     |           |            |            |                   |

| ANGLAIS LANGUE ADDITIONNELLE | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|------------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
| Compréhension orale (écoute) |           |            |            |                   |
| Expression orale             |           |            |            |                   |
| Lecture                      |           |            |            |                   |
| Écriture                     |           |            |            |                   |

| MATHÉMATIQUES            | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|--------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
| Nombre                   |           |            |            |                   |
| Forme et espace          |           |            |            |                   |
| Régularités et relations |           |            |            |                   |

| AUTRES DOMAINES | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|-----------------|-----------|------------|------------|-------------------|
|                 |           |            |            |                   |
|                 |           |            |            |                   |
|                 |           |            |            |                   |

| BESOINS SOCIO-ÉMOTIONNELS | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|---------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
|                           |           |            |            |                   |
|                           |           |            |            |                   |
|                           |           |            |            |                   |

### MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE SOUTIEN

|                       | Nom | Mesures de soutien |
|-----------------------|-----|--------------------|
| Orthopédagogie        |     |                    |
| Counseling            |     |                    |
| Appui en francisation |     |                    |
| Appui en ALA          |     |                    |
| Soutien intensif      |     |                    |
| Autre                 |     |                    |

### SUIVI DU DOSSIER

Cycle de 6 semaines : du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_  
jour/mois/année jour/mois/année

Responsable de la gestion du plan : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
jour/mois/année

Date prévue pour la révision du plan : \_\_\_\_\_  
jour/mois/année

# ANNEXE E : PLAN ÉDUCATIF DE LITTÉRATIE FRANÇAISE (PÉLF) - 9<sup>e</sup> À 12<sup>e</sup> ANNÉE

## SECTION 1 : INFORMATIONS SUR L'APPRENANT ET SES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS

| IDENTIFICATION  |                   |                  |
|---|-------------------|------------------|
| Nom de l'apprenant :  | Niveau scolaire : | Nom de l'école : |
| # MET :   | Enseignant :      |                  |
| Date de naissance : _____<br><span style="font-size: small; margin-left: 100px;">jour/mois/année</span>   |                   |                  |
| Nom des parents/tuteurs :   |                   | Téléphone :      |
| Dates de la cueillette des informations :<br>_____      _____      _____<br><span style="font-size: x-small; margin-left: 20px;">jour/mois/année                      jour/mois/année                      jour/mois/année</span> |                   |                  |

| MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE SOUTIEN |     |                    |
|--------------------------------|-----|--------------------|
|                                | Nom | Mesures de soutien |
| Orthopédagogie                 |     |                    |
| Counseling                     |     |                    |
| Appui en francisation          |     |                    |
| Appui en ALA                   |     |                    |
| Soutien intensif               |     |                    |
| Autre                          |     |                    |

## SECTION 2 : SÉLECTION DES COURS AU SECONDAIRE

| Titre de cours   | Code des cours | Date | Type de soutien à apporter |
|--|----------------|------|----------------------------|
| <b><i>Cours d'actualisation scolaire</i></b>   |                |      |                            |
| Cours d'actualisation scolaire 1   | *              |      |                            |
| Cours d'actualisation scolaire 2   | *              |      |                            |
| Anglais langue additionnelle (stades 1 - 2)  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
| <b><i>Cours obligatoires</i></b>   |                |      |                            |
| Français   |                |      |                            |
| Anglais  |                |      |                            |
| Mathématiques  |                |      |                            |
| Sciences de la nature  |                |      |                            |
| Sciences humaines  |                |      |                            |
| Éducation physique et à la santé   |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
| <b><i>Cours au choix</i></b>   |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
| <b><i>Cours proposés par l'école (CPÉ) ou Projets proposés par l'élève (PPÉ)</i></b> |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
| <b><i>Autres cours ou expériences éducatives donnant droit à des crédits</i></b>     |                |      |                            |
| Ex : Option : crédits spéciaux de langue   |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |
|  |                |      |                            |

\* Pour accès aux codes des cours CASANA, s'il vous plaît contacter le Bureau de l'éducation française au 204-945-6916 ou 1-800-282-8069, poste 6916

## SECTION 3 : PLANIFICATION

| FRANÇAIS             | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|----------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
| Compréhension orale  |           |            |            |                   |
| Expression orale     |           |            |            |                   |
| Compréhension écrite |           |            |            |                   |
| Expression écrite    |           |            |            |                   |

| ANGLAIS LANGUE ADDITIONNELLE | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|------------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
| Compréhension orale          |           |            |            |                   |
| Expression orale             |           |            |            |                   |
| Compréhension écrite         |           |            |            |                   |
| Expression écrite            |           |            |            |                   |

| MATHÉMATIQUES            | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|--------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
| Nombre                   |           |            |            |                   |
| Forme et espace          |           |            |            |                   |
| Régularités et relations |           |            |            |                   |

| AUTRES DOMAINES ACADÉMIQUES | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|-----------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
|                             |           |            |            |                   |
|                             |           |            |            |                   |
|                             |           |            |            |                   |

| BESOINS SOCIO-ÉMOTIONNELS | Objectifs | Stratégies | Évaluation | Prochaines étapes |
|---------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|
|                           |           |            |            |                   |
|                           |           |            |            |                   |
|                           |           |            |            |                   |

**Autres considérations ou besoins de l'apprenant** soit pour la planification de carrière, d'apprenti, d'école technique ou d'éducation à la carrière (commentaires généraux sur les forces ou préoccupations particulières, toute autre évaluation ayant été réalisée en y indiquant les dates ou d'autres facteurs qui peuvent influencer sur la programmation et les mesures de soutien requises, soit pour la mise à niveau) :

### SUIVI DU DOSSIER

Cycle de 6 semaines : du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_  
jour/mois/année jour/mois/année

Responsable de la gestion du plan : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
jour/mois/année

Date prévue pour la révision du plan : \_\_\_\_\_  
jour/mois/année





# **Stades et apprentissages visant la mise à niveau des apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés**

*Fascicule 3*





**STADES ET APPRENTISSAGES VISANT  
LA MISE À NIVEAU DES APPRENANTS  
NOUVEAUX ARRIVANTS SOUS-SCOLARISÉS - FASCICULE 3**

---

|                     |            |
|---------------------|------------|
| <b>Introduction</b> | <b>3-5</b> |
|---------------------|------------|

**STADES ET APPRENTISSAGES VISÉS CHEZ LES APPRENANTS  
NOUVEAUX ARRIVANTS SOUS-SCOLARISÉS**

**5<sup>e</sup> À LA 8<sup>e</sup> ANNÉE**

---

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Domaine 1 : La communication en français</b>   | <b>3-9</b>  |
| Sous-domaine 1.1 : Communication interpersonnelle   | <b>3-10</b> |
| Sous-domaine 1.2 : Compréhension de textes variés   | <b>3-12</b> |
| Sous-domaine 1.3 : Production de textes variés  | <b>3-18</b> |
| <hr/>   |             |
| <b>Domaine 2 : Les mathématiques</b>  | <b>3-23</b> |
| Sous-domaine 2.1 : Le nombre  | <b>3-26</b> |
| Sous-domaine 2.2 : Les régularités et les relations   | <b>3-34</b> |
| Sous-domaine 2.3 : La forme et l'espace   | <b>3-37</b> |
| Sous-domaine 2.4 : La statistique et la probabilité   | <b>3-44</b> |
| <hr/>   |             |
| <b>Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté</b>   | <b>3-49</b> |
| Sous-domaine 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension<br>de soi, de ses origines et de son environnement | <b>3-52</b> |
| Sous-domaine 3.2 : La francophonie contemporaine et comment y<br>prendre sa place   | <b>3-57</b> |
| <hr/>   |             |
| <b>Domaine 4 : L'investigation scientifique</b>   | <b>3-59</b> |
| Sous-domaine 4.1 : Sciences de la vie   | <b>3-62</b> |
| Sous-domaine 4.2 : Sciences physiques   | <b>3-66</b> |
| Sous-domaine 4.3 : Sciences de la Terre   | <b>3-68</b> |
| <hr/>   |             |
| <b>Domaine 5 : La communication en anglais</b>  | <b>3-72</b> |
| Cluster 5.1: Interpersonal Communication  | <b>3-74</b> |
| Cluster 5.2: Constructing Meaning of Texts  | <b>3-76</b> |
| Cluster 5.3: Responding and Representing  | <b>3-82</b> |
| Observation Tool for Assessment of Comprehension and Oral<br>Expression with Learners of Anglais Langue Additionnelle (ALA)   | <b>3-87</b> |

**STADES ET APPRENTISSAGES VISÉS DANS LES COURS  
D'ACTUALISATION SCOLAIRE POUR APPRENANTS  
NOUVEAUX ARRIVANTS SOUS-SCOLARISÉS**

**9<sup>e</sup> À LA 12<sup>e</sup> ANNÉE**

---

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Domaine 1 : La communication en français</b>   | <b>3-93</b> |
| Sous-domaine 1.1 : Communication interpersonnelle | 3-94        |
| Sous-domaine 1.2 : Compréhension de textes variés | 3-96        |
| Sous-domaine 1.3 : Production de textes variés    | 3-104       |

---

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Domaine 2 : Les mathématiques</b>                | <b>3-109</b> |
| Sous-domaine 2.1 : Le nombre                        | 3-112        |
| Sous-domaine 2.2 : Les régularités et les relations | 3-120        |
| Sous-domaine 2.3 : La forme et l'espace             | 3-123        |
| Sous-domaine 2.4 : La statistique et la probabilité | 3-130        |

---

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté</b>   | <b>3-135</b> |
| Sous-domaine 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension<br>de soi, de ses origines et de son environnement | 3-138        |
| Sous-domaine 3.2 : La francophonie contemporaine et comment y<br>prendre sa place   | 3-143        |

---

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Domaine 4 : L'investigation scientifique</b> | <b>3-145</b> |
| Sous-domaine 4.1 : Sciences de la vie           | 3-148        |
| Sous-domaine 4.2 : Sciences physiques           | 3-152        |
| Sous-domaine 4.3 : Sciences de la Terre         | 3-154        |

---

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Domaine 5 : La communication en anglais</b>  | <b>3-158</b> |
| Cluster 5.1: Interpersonal Communication  | 3-160        |
| Cluster 5.2: Constructing Meaning of Texts  | 3-162        |
| Cluster 5.3: Responding and Representing  | 3-168        |
| Observation Tool for Assessment of Comprehension and Oral<br>Expression with Learners of Anglais langue additionnelle (ALA) | 3-173        |

## INTRODUCTION

Afin d'appuyer la programmation scolaire visant la mise à niveau des apprenants nouveaux arrivants de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année ainsi que pour la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Éducation et Formation Manitoba, en étroite collaboration avec la Division scolaire franco-manitobaine, a identifié des stades regroupant des apprentissages visés en *Communication en français*, en *Communication en anglais*, en *Mathématiques*, en *Diversité et citoyenneté* et en *Investigation scientifique*.

Le présent document explicite ces stades sous cinq domaines distincts qui sont séparés en sous-domaines puis en volets.

### L'ORGANISATION PAR STADES

Les domaines sont présentés sous forme de stades : quatre stades de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année et cinq stades au secondaire. Le recours à des indicateurs classés en quatre ou cinq stades permet d'identifier plus précisément où se situe l'apprenant dans son cheminement. Ces indicateurs peuvent servir de points de repère pour la planification d'un plan d'apprentissage.

De façon générale, le stade 1 représente des apprentissages visés liés aux programmes d'études de la maternelle à la deuxième année. Le stade 2 représente des apprentissages visés liés aux programmes d'études de la troisième année et de la quatrième année. Le stade 3 représente des apprentissages visés liés aux programmes d'études de la cinquième année et de la sixième année. Le stade 4 représente des apprentissages visés liés aux programmes d'études de la septième et de la huitième année. Le stade 5, s'il y a lieu, représente des apprentissages visés d'une année de transition vers les cours réguliers du secondaire.

Dans le domaine **Communication en français**, les stades ont été élaborés à partir des résultats d'apprentissage en français langue première de la maternelle à la huitième année et tiennent compte des quatre domaines de ce programme : la culture et l'identité, la communication orale, l'écriture et la lecture. Ces domaines ont été amalgamés et réorganisés afin de faciliter l'organisation en différents stades qui facilitent l'évaluation initiale et la mesure des progrès des apprenants.

Dans le domaine **Mathématiques**, les stades sont issus des programmes d'études de mathématiques pour le programme français et le programme d'immersion française. Ces stades tiennent compte des quatre sous-domaines de ce programme : le nombre, les régularités et les relations, la forme et l'espace, la statistique et la probabilité. Chacun de ces sous-domaines a été fractionné en volets afin de faciliter l'organisation en différents stades.

Dans le domaine **Diversité et citoyenneté**, les stades ont été tirés du document *Sciences humaines -- Maternelle à 8 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage* et tient compte des habiletés, connaissances et valeurs que les apprenants doivent acquérir et développer en lien avec l'identité, la géographie, l'histoire, la compréhension des interdépendances mondiales, les différentes formes de pouvoir et d'autorité ainsi que l'économie et les ressources.

Dans le domaine **Investigation scientifique**, les stades ont été élaborés à partir des documents *Le Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4)*, *Le Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (5 à 8)* et tient compte des attitudes, des habiletés et des connaissances en lien avec les sciences de la vie, les sciences physiques et les sciences de la Terre et de l'espace.

Le domaine **Communication en anglais** est aussi présenté sous forme de stades. Les stades ont été élaborés tenant compte des apprentissages de l'anglais pour les apprenants des écoles françaises et d'immersion française. Le domaine de la Communication en anglais a été adapté du domaine de la Communication en français. Les sous-domaines 5.1, 5.2 et 5.3 ont été organisés afin de faciliter l'évaluation initiale et d'identifier les points de repère qui pourront servir à l'élaboration du plan d'apprentissage des apprenants.

Les domaines Communication en français, Communication en anglais, Mathématiques, Diversité et citoyenneté et Investigation scientifique présentent les apprentissages visés qu'un apprenant nouvel arrivant sous-scolarisé devrait acquérir afin de réussir. Au-delà du milieu scolaire, ces apprentissages visés sont des connaissances, des habiletés et des attitudes qui lui permettront de participer, de communiquer et de contribuer à la société dans un contexte d'interdépendance et de diversité culturelle aux échelles locale, nationale et mondiale.

L'organisation par stades offre un cadre plus souple pour tenir compte des regroupements des apprenants qui sont à divers points de leur cheminement scolaire et apporter la différenciation nécessaire.

# **Stades et apprentissages visés chez les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés**

**5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année**





## DOMAINE 1 : LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS

Le domaine **La communication en français** est présenté sous forme de stades. Les stades ont été élaborés à partir des apprentissages en français qui tiennent compte des trois sous-domaines suivant : la communication interpersonnelle, la compréhension de textes variés, la production de textes variés. Ces sous-domaines ont été organisés afin de faciliter l'évaluation initiale et d'identifier les points de repère qui pourront servir à l'élaboration du plan d'apprentissage des apprenants.

Le tableau suivant présente une organisation en sous-domaines et en volets abordés dans chacun de ceux-ci.

| SOUS-DOMAINES                  | VOLETS  |
|--------------------------------|---|
| Communication interpersonnelle | <ul style="list-style-type: none"><li>• Compréhension et expression orales</li></ul>  |
| Compréhension de textes variés | <ul style="list-style-type: none"><li>• Avant la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes</li><li>• Pendant le visionnement ou l'écoute de divers textes</li><li>• Pendant la lecture divers textes</li><li>• Après la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes</li><li>• Métacognition</li></ul> |
| Production de textes variés    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Préparation à la production</li><li>• Production artistique et médiatique</li><li>• Production écrite</li><li>• Révision des productions artistique, médiatique et écrite</li><li>• Diffusion et célébration</li><li>• Métacognition</li></ul>                                      |

Les stades regroupant les apprentissages visés marquent une progression qui doit être lue horizontalement. Ces apprentissages dénotent ce que l'apprenant devrait pouvoir faire à la fin de chacun de ces stades.

Le but du domaine **La communication en français** est de préparer l'apprenant à utiliser la langue française pour communiquer efficacement dans divers contextes, structurer sa pensée, apprendre et se construire une identité. C'est en particulier dans l'interaction avec ses pairs que l'apprenant pourra développer son niveau de compétence à communiquer de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.

## Domaine 1 : La communication en français

### SOUS-DOMAINES 1.1 : COMMUNICATION INTERPERSONNELLE

- Il est essentiel de créer des contextes d'apprentissage authentiques qui permettent à l'apprenant d'interpréter et de produire des messages de diverses formes et fonctions selon la situation de communication.

\* Il est à noter que, pour les apprenants parlant peu ou pas français, on utilisera *l'Outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation*. (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2003).

## Domaine 1 : La communication en français - 1.1 : Communication interpersonnelle

## L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4   |
|---|---|--|--|---|
| <b>1.1.1 -<br/>Compréhension et<br/>expression orales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>écouter et observer les différents degrés de formalité selon le contexte et l'interlocuteur (par ex., le niveau de langue, la communication nonverbale, une certaine distance physique avec son interlocuteur, etc.).</li> <li>reformuler l'essentiel du message et demander des explications supplémentaires.</li> <li>exécuter une consigne, reprendre les formules entendues pour exprimer ses idées.</li> <li>démontrer du respect en situation d'écoute et en verbalisant sa pensée.</li> <li>réactiver ses connaissances sur un sujet donné pour déterminer et expliquer ses préférences, utiliser des termes appropriés pour décrire ses émotions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>tenter des expériences, dans son milieu immédiat, de communications formelles et informelles (par ex., tutoiement et vouvoiement, la gestuelle, le contact physique ou non, etc.).</li> <li>se concentrer sur ce qui est dit, prêter attention au langage non verbal du locuteur et poser des questions.</li> <li>attendre la fin d'une explication pour prendre la parole, respecter les idées des autres dans ses propos.</li> <li>démontrer un intérêt pour connaître l'opinion des autres.</li> <li>exprimer un souhait, discuter de ses préoccupations afin de trouver des solutions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer les communications formelles et informelles en divers contextes (par ex., le registre de langue, les salutations, la gestuelle exprimant les émotions, avec des inconnus, etc.).</li> <li>faire appel à ses connaissances antérieures et demander de répéter.</li> <li>exprimer son appréciation sur un travail d'équipe, respecter le point de vue de l'autre, prendre position.</li> <li>défendre son point de vue avec respect.</li> <li>partager ses joies, ses forces et ses épreuves dans le but de mieux se faire connaître.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>faire la distinction entre divers niveaux de langue verbale et nonverbale (par ex., la salle de classe par opposition à la rue, à la maison, etc.).</li> <li>demander de paraphraser ce qui a été dit et demander des clarifications.</li> <li>justifier avec respect son appréciation d'une présentation.</li> <li>écouter entièrement les explications de l'autre.</li> <li>partager ses valeurs dans le but de mieux se faire connaître.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français (suite)

### SOUS-DOMAINES 1.2 : COMPRÉHENSION DE TEXTES VARIÉS

- Afin d'avoir des situations d'apprentissage authentiques, il est essentiel d'explorer une variété de textes tels que des problèmes de mathématiques, des films, des chansons, des sites Web, etc.
- L'intention de lecture peut varier selon la motivation de l'apprenant et le contexte p. ex., le besoin d'information, le besoin de divertissement, une situation d'apprentissage authentique, etc.

Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |
|---|--|---|--|---|
| <p><b>1.2.1 - Avant la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de l'intention de lecture et du choix de texte avec l'enseignant.</li> <li>• discuter avec l'enseignant des stratégies à travailler pendant la lecture.</li> <li>• faire des prédictions ou poser des questions en faisant un survol du texte et en discutant du titre et des illustrations en groupe-classe.</li> <li>• parler de ce qu'il sait, en groupe-classe, et de ce qu'il veut savoir avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter de l'intention de lecture et du choix de texte avec ses pairs et l'enseignant.</li> <li>• discuter avec l'enseignant des stratégies à travailler pendant la lecture et se fixer un objectif (p. ex., s'arrêter et relire, découper les mots en syllabes, etc.).</li> <li>• faire des prédictions ou poser des questions en faisant un survol du texte et en discutant des tableaux, de la police de caractère, etc. en groupe-classe.</li> <li>• parler de ce qu'il sait, de ce qu'il veut savoir et pourquoi il veut le savoir avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se fixer une intention de lecture avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>• se fixer un objectif avec l'aide de l'enseignant (p. ex., lire par groupe de mots, respecter la ponctuation, etc.).</li> <li>• faire des prédictions en faisant un survol du texte en examinant les paragraphes d'introduction et de conclusion, les mots en italique ou en gras, ou les personnages, etc., avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>• préciser, avec l'aide de l'enseignant, ce qu'il sait déjà sur le sujet en établissant des liens avec le texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• préciser son intention de lecture en lien avec la tâche à accomplir.</li> <li>• se fixer un objectif en fonction des stratégies de compréhension à travailler (p. ex., se créer des images mentales en s'appuyant sur ses cinq sens).</li> <li>• faire des prédictions en faisant un survol du texte et en examinant la mise en page (p. ex., onglets, cartes et graphiques) et la structure du texte.</li> <li>• préciser, avec un partenaire, ce qu'il sait déjà sur le sujet en établissant des liens avec le texte.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|--|---|---|---|--|
| <b>1.2.2 - Pendant le visionnement ou l'écoute de divers textes.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de sa compréhension du texte.</li> <li>• discuter de ses prédictions.</li> <li>• poser des questions pour mieux comprendre.</li> <li>• s'arrêter et visionner ou écouter le texte de nouveau pour confirmer sa compréhension.</li> <li>• réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter de sa compréhension du texte.</li> <li>• utiliser les informations contenues dans le texte pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions.</li> <li>• continuer de visionner ou écouter le texte pour anticiper le message.</li> <li>• parler des émotions suscitées.</li> <li>• distinguer le vraisemblable de l'imaginaire.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se demander ce qui est important et ce qu'un passage du texte lui apprend sur l'histoire ou le sujet.</li> <li>• se faire des représentations d'images, de sons, d'odeurs, de sensations évoqués par certains éléments du texte.</li> <li>• dégager le sens global du message contenu dans le texte.</li> <li>• réagir au texte en exprimant ses préférences et ses intérêts quant à un aspect particulier de celui-ci.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• établir des liens entre le texte et son vécu et avec des textes déjà connus.</li> <li>• analyser le texte afin de repérer les informations essentielles.</li> </ul> |

Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  |
|---|---|--|---|--|
| <p><b>1.2.3 - Pendant la lecture de divers textes</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier sa compréhension, parler de sa compréhension du texte.</li> <li>• vérifier ses prédictions ou en discuter.</li> <li>• regarder les illustrations.</li> <li>• s'arrêter et relire.</li> <li>• s'autocorriger.</li> <li>• respecter la ponctuation : le point.</li> <li>• s'appuyer sur ses connaissances grapho-phonémiques :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître et trouver les phonèmes – son initial;</li> <li>- utiliser le son des graphèmes simples enseignés pour décoder le texte.</li> </ul> </li> <li>• chercher la partie connue du mot.</li> <li>• réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter de sa compréhension du texte.</li> <li>• vérifier sa compréhension en utilisant les illustrations.</li> <li>• discuter des liens entre le texte et ses connaissances antérieures.</li> <li>• continuer de lire pour vérifier les prédictions et deviner le sens du mot.</li> <li>• respecter la ponctuation : les points d'exclamation et d'interrogation.</li> <li>• s'appuyer sur ses connaissances grapho-phonémiques :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser le son des graphèmes complexes enseignés pour décoder le texte;</li> <li>- utiliser ses connaissances des syllabes pour décoder le texte.</li> </ul> </li> <li>• lire par groupes de mots.</li> <li>• distinguer le vraisemblable de l'imaginaire.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se demander ce qui est important et ce que le paragraphe lui apprend sur l'histoire ou le sujet.</li> <li>• se créer des images mentales en s'appuyant sur ses cinq sens.</li> <li>• établir des liens entre le texte et soi.</li> <li>• respecter la ponctuation : la virgule et le point-virgule.</li> <li>• s'appuyer sur sa connaissance de la formation des mots pour déduire le sens d'un mot inconnu.</li> <li>• réagir au texte en exprimant ses préférences et ses intérêts quant à un aspect particulier de celui-ci.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• naviguer dans le texte afin de repérer les informations essentielles.</li> <li>• se faire des représentations d'images, de sons, d'odeurs et de sensations évoqués par certains éléments du texte.</li> <li>• établir des liens avec ce qu'il lit entre le texte et lui-même avec les textes déjà lus.</li> <li>• respecter la ponctuation : la virgule et le point-virgule.</li> <li>• utiliser l'information qui précède ou qui suit le mot pour lui donner du sens.</li> <li>• analyser le texte afin de repérer les informations essentielles.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |
|---|--|---|--|---|
| <p><b>1.2.4 - Après la lecture le visionnement ou l'écoute de divers textes</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de ce qu'il a compris, en ses propres mots et avec des appuis visuels.</li> <li>• parler de ses préférences en lien avec le texte.</li> <li>• organiser le contenu du texte selon sa propre compréhension du texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de ce qu'il a lu, en ses propres mots et avec de l'aide.</li> <li>• parler de son appréciation du texte (p. ex., J'ai aimé..., parce que..., J'ai appris..., Je me demande..., etc).</li> <li>• parler de ce qu'il a lu, en ses propres mots et avec de l'aide.</li> <li>• parler de son appréciation du texte (p. ex., J'ai aimé..., parce que..., J'ai appris..., Je me demande... etc.).</li> <li>• représenter le contenu du texte sous différentes formes avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>• identifier des moyens utilisés dans diverses productions médiatiques (p. ex., les annonces publicitaires à la télévision, etc.) afin d'influencer nos habitudes de consommation et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences entre divers textes (p. ex., même auteur, même thématique, etc.).</li> <li>• discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences entre divers textes (p. ex., même auteur, même thématique, etc.).</li> <li>• contribuer à l'organisation du contenu du texte en utilisant des organisateurs graphiques (p. ex., tableau en T, ligne de temps, toile d'araignée, etc.).</li> <li>• explorer les caractéristiques dominantes (p. ex., utilisation de couleurs, d'images, de forme), la fonction et l'impact des produits médiatiques sur le public cible, (p. ex., panneaux publicitaires, le Web, journaux, magazines, les nouvelles, journal de l'école, téléromans, vidéoclips, bulletins de nouvelles, émissions d'affaires publiques, romans etc.) et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• paraphraser le texte.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences des éléments de divers textes (p. ex., les personnages, les lieux, l'intrigue, la séquence, la description, les illustrations, etc.).</li> <li>• paraphraser le texte.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences des éléments de divers textes (p. ex., les personnages, les lieux, l'intrigue, la séquence, la description, les illustrations, etc.).</li> <li>• organiser le contenu du texte en utilisant des organisateurs graphiques (p. ex., tableau en T, ligne de temps, toile d'araignée, schéma de texte, etc.) avec de l'aide.</li> <li>• identifier les techniques de persuasion utilisées par divers médias pour influencer un public cible (p. ex., utilisation de couleurs, d'images, de musique, de stéréotypes, d'humour, de sexe, d'émotions etc.) et y réagir.</li> </ul> |



Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

**L'apprenant pourra :**

| Volets                                  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   |
|---|---|---|---|---|
| <p><b>1.2.5 -<br/>Métacognition</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler des stratégies qui l'ont aidé à comprendre (p. ex., regarder les illustrations, regarder les mots, décoder, lire jusqu'à la fin de la phrase, etc.) avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler avec ses pairs ou l'enseignant des stratégies qui l'ont aidé à comprendre. (p. ex., choisir un texte qui lui convient, anticiper le message, relire lorsqu'il y a une perte de sens, surligner les mots connus ou inconnus, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de l'efficacité de certaines stratégies de lecture, des difficultés rencontrées et des moyens utilisés pour les surmonter avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• évaluer l'efficacité de certaines stratégies, discuter de ses succès, de ses défis et des moyens utilisés pour les surmonter.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français (suite)

### SOUS-DOMAINES 1.3 : PRODUCTION DE TEXTES VARIÉS

- Afin d’avoir des situations d’apprentissage authentiques, il est essentiel d’explorer une variété de productions telles que des blogs, des photorécits, des poèmes, des chansons, des affiches, des dépliants, des clips publicitaires, des saynètes, etc.
- L’intention de la production peut varier selon la motivation de l’apprenant et le contexte, par exemple, le besoin d’informer ou de divertir ou de vivre une situation d’apprentissage authentique, etc.

Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

L'apprenant pourra :

| Volets                                     | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |
|--|--|---|--|---|
| <b>1.3.1 - Préparation à la production</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à un remue-méninges pour générer des idées en groupe-classe.</li> <li>identifier son public cible et son intention de communication en groupe-classe.</li> <li>choisir la forme de sa production avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter d'idées possibles avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>organiser ses idées ou informations selon son intention de communication, avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>proposer une forme de production et en discuter avec l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier ce qu'il veut savoir par rapport au sujet choisi et se poser des questions.</li> <li>consulter une variété de ressources (p. ex., humaines, technologiques, médiatiques et imprimées) pour répondre à ses questions.</li> <li>identifier ce qu'il sait déjà sur la forme de production qu'il va utiliser.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>planifier sa production selon son intention de communication avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>organiser ses idées avec un appui (p. ex., organisateurs, conférences, dessins, croquis, etc.).</li> <li>déterminer une forme de production.</li> </ul> |

| Volets   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |
|--|--|--|---|---|
| <b>1.3.2 - Production artistique et médiatique</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à l'exploration de divers moyens de communication artistiques (théâtre, peinture, dessin, sculpture, danse, musique) et médiatiques (production vidéo, production audio, production Web, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître ses préférences en matière de moyens de communication artistique et médiatique et en parler.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer sa créativité en utilisant divers moyens de communication artistiques et médiatiques avec l'aide de l'enseignant ou des pairs.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>concrétiser ses idées et son intention de communication en utilisant un moyen artistique ou médiatique.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets                           | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|----------------------------------|---|---|---|--|
| <b>1.3.3 - Production écrite</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>mettre à profit ses connaissances grapho-phonétiques.</li> <li>écrire des mots courants et des phrases simples sur des idées, des sujets ou des événements vécus à partir de modèles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transformer ses idées en phrases à partir de modèles.</li> <li>discuter de l'enchaînement de ses idées avec l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transformer ses idées en phrases pour exprimer son intention d'écriture avec l'aide de l'enseignant :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- regrouper les idées selon la forme du texte choisi;</li> <li>- vérifier l'enchaînement des idées avec appui.</li> </ul> </li> <li>vérifier le sens des mots en s'appuyant sur des référentiels (p. ex., le mur de mots, son dictionnaire personnel, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transformer ses idées en phrases pour exprimer son intention d'écriture.</li> <li>vérifier l'enchaînement des idées.</li> <li>utiliser des marqueurs de relation pour assurer les liens entre ses phrases.</li> <li>utiliser une variété de conventions pour structurer le texte selon la forme choisie.</li> </ul> |

Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1 | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|---|---------|--|--|--|
| <p><b>1.3.4 - Révision des productions artistique, médiatique et écrite</b></p> |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de sa production avec un partenaire.</li> <li>• discuter des composantes de sa production avec l'enseignant selon les critères établis en groupe-classe.</li> <li>• vérifier l'orthographe des mots en s'appuyant sur les référentiels (p. ex., le mur de mots, son dictionnaire personnel, etc.).</li> <li>• vérifier la majuscule et le point dans les phrases.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• revoir sa production avec l'enseignant en fonction des critères établis en groupe-classe et en parler.</li> <li>• enrichir sa production après une conférence avec l'enseignant.</li> <li>• relire son texte avec un partenaire et vérifier l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• revoir sa production en fonction des critères établis en groupe classe pour s'assurer de la suite logique des idées avec un partenaire et en parler.</li> <li>• enrichir sa production après la rétroaction de son partenaire.</li> <li>• relire son texte avec un partenaire et vérifier l'accord en genre et en nombre, l'accord des verbes.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets                                  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |
|---|---|--|---|---|
| <b>1.3.5 - Diffusion et célébration</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production en utilisant un appui.</li> <li>choisir un élément de sa production qui lui plait et en parler avec d'autres personnes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production en petit groupe.</li> <li>choisir un élément de sa production dont il est fier et en parler avec d'autres personnes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production au groupe-classe.</li> <li>identifier certains éléments de sa production dont il est fier et en discuter avec les autres.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production à un groupe autre que sa classe.</li> <li>exprimer la manière dont il a utilisé avec succès le processus de création.</li> </ul> |

| Volets                       | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |
|------------------------------|--|---|--|--|
| <b>1.3.6 - Métacognition</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler avec l'enseignant de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ce qui a été facile et difficile;</li> <li>- ce que cette production lui a apporté.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter de ses apprentissages avec l'enseignant (quoi?).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des stratégies utilisées et de leur pertinence avec son enseignant et ses partenaires (comment?).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>analyser ses points forts et les points à améliorer (pourquoi?).</li> <li>se fixer des buts spécifiques avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> |

## DOMAINE 2 : LES MATHÉMATIQUES

Le domaine **Les mathématiques** tient compte des quatre sous-domaines de ce programme : le nombre, les régularités et les relations, la forme et l'espace, la statistique et la probabilité.

Chacun de ces sous-domaines a été fractionné en volets afin de faciliter l'organisation en différents stades.

Le tableau suivant présente ces sous-domaines et les volets abordés dans chacun.

| SOUS-DOMAINES                    | VOLETS   |
|----------------------------------|--|
| Le nombre                        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les relations entre les nombres</li><li>• La valeur de position</li><li>• Les opérations</li></ul>   |
| Les régularités et les relations | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les régularités et les relations</li><li>• Les variables et les équations</li></ul>  |
| La forme et l'espace             | <ul style="list-style-type: none"><li>• La mesure du temps</li><li>• La longueur, l'aire, le volume et la masse</li><li>• Les angles</li><li>• Les figures à deux dimensions, les objets à trois dimensions et la symétrie</li></ul> |
| La statistique et la probabilité | <ul style="list-style-type: none"><li>• La collecte, l'organisation et l'analyse des données</li><li>• Le langage de la probabilité</li><li>• La probabilité expérimentale et théorique</li></ul>                                    |

Les stades démontrent une progression qui doit être lue horizontalement. Les indicateurs, pour chacun d'eux, dénotent ce que l'apprenant devrait pouvoir faire à la fin de chacun de ces stades. Par exemple, un apprenant devrait pouvoir, à la fin du stade 3 du volet *La valeur de position*, établir le lien entre les nombres décimaux et les fractions (dixièmes et centièmes).

Au cours de leur cheminement, les apprenants développent leur compréhension des mathématiques (manipuler, interpréter, investiguer, communiquer, lire, s'approprier et appliquer les mathématiques) en allant du plus simple au plus complexe, du concret à l'imagé, puis au symbolique dans des contextes authentiques qui respectent leur vécu et nourrissent leurs découvertes. Ainsi, un apprenant qui arrive avec la capacité de représenter des concepts mathématiques de façon symbolique n'aura pas besoin d'utiliser des représentations concrètes pour démontrer sa compréhension. Cependant, ce même apprenant pourrait avoir besoin de recourir à des représentations concrètes ou imagées pour faciliter l'acquisition de nouveaux concepts.

Dans sa planification, l'enseignant devrait :

- privilégier un processus d'évaluation qui contribue à l'apprentissage et au développement d'apprenants autonomes;
- présenter les concepts dans différents contextes tout au long de l'année pour que les apprenants en approfondissent leur compréhension;
- collaborer avec les enseignants des autres niveaux pour assurer une continuité dans les apprentissages de tous les apprenants;
- se familiariser avec des pratiques exemplaires appuyées par la recherche en pédagogie dans un contexte de formation continue;
- exploiter judicieusement les ressources pédagogiques en les adaptant au contexte, au vécu et aux intérêts des élèves.

Les apprenants sont curieux et actifs, et chacun a des intérêts, des habiletés et des besoins qui lui sont propres. Chacun arrive à l'école avec son propre bagage de connaissances, de vécus et d'acquis. L'établissement de liens entre le vécu et l'apprentissage de l'apprenant constitue un élément clef du développement d'une littératie mathématique (lire, interpréter, examiner, communiquer, s'approprier et appliquer les mathématiques). Les mathématiques font partie des outils qui contribuent à la compréhension, à l'interprétation et à la description du monde dans lequel nous vivons. Les apprenants comprennent mieux quand ils peuvent attribuer une signification à ce qu'ils font; chacun d'entre eux doit construire son propre sens des mathématiques.

Il existe de nombreuses approches pédagogiques destinées aux enseignants qui doivent composer avec les multiples modes d'apprentissage de leurs élèves ainsi qu'avec leurs stades de développement respectifs. Quel que soit leur niveau, tous les apprenants bénéficieront d'un enseignement qui fait appel à une variété de matériels, d'outils et de contextes pour développer leurs conceptions personnelles des nouvelles notions de mathématiques qui leur sont proposées. Le milieu d'apprentissage offert aux apprenants devrait respecter leur vécu, nourrir leur francité et encourager leurs modes de pensée, quels qu'ils soient, afin d'inciter tout apprenant à prendre des risques intellectuels en posant des questions et en formulant des hypothèses. C'est en discutant avec l'enseignant et avec ses pairs que l'apprenant développe des habiletés en mathématiques tout en raffinant celles qu'il développe quant à sa communication en français à l'oral comme à l'écrit.



Dans sa planification, l'enseignant devrait :

- favoriser la construction identitaire et un rapport positif à la langue;
- inciter les apprenants à développer des processus mathématiques et des stratégies personnelles;
- mettre l'accent sur la compréhension des concepts et offrir des occasions de pratique non répétitive;
- valoriser l'utilisation d'une variété de stratégies pour développer le rappel des faits d'addition, de soustraction, de multiplication et de division;
- valoriser la résolution de problèmes, le raisonnement et l'établissement de liens;
- incorporer le calcul mental et l'estimation dans les situations d'apprentissage;
- présenter des concepts à l'aide de matériel concret afin de permettre aux élèves de se développer des images mentales et de mieux comprendre ces concepts;
- fournir aux élèves plusieurs occasions de reformuler les concepts mathématiques en leurs propres mots et d'en discuter entre eux;
- privilégier un processus d'évaluation qui contribue à l'apprentissage et au développement d'apprenants autonomes;
- présenter les concepts dans différents contextes tout au long de l'année pour que les apprenants en approfondissent leur compréhension;
- collaborer avec les enseignants des autres niveaux pour assurer une continuité dans les apprentissages de tous les apprenants;
- se familiariser avec des pratiques exemplaires appuyées par la recherche en pédagogie dans un contexte de formation continue;
- exploiter judicieusement les ressources pédagogiques en les adaptant au contexte, au vécu et aux intérêts des élèves.

Sept processus mathématiques jouent un rôle crucial dans l'apprentissage, la compréhension et l'application des mathématiques. Ces processus permettent aux apprenants de reformuler, d'organiser, de travailler en réseaux et de créer des images mentales pour mieux donner du sens à l'apprentissage et à l'application des concepts mathématiques. Ces sept processus mathématiques sont : le calcul mental et l'estimation (CE), la communication (C), l'établissement de liens entre les mathématiques et les expériences de vie et scolaires (L), le raisonnement mathématique (R), la résolution de problèmes (RP), l'utilisation d'outils technologiques (T) et la visualisation (V). Les codes à la fin des indicateurs entre les crochets **[CE, C, L, R, RP, T, V]** renvoient aux sept processus mathématiques. Ceux-ci s'incorporent à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques.

Même si les indicateurs sont organisés par sous-domaines et par volets, cela ne veut pas dire que ces sous-domaines sont enseignés indépendamment. L'intégration des indicateurs de tous les sous-domaines rend plus significatives les expériences mathématiques que connaîtront les apprenants. Il est important que les apprenants établissent des liens tant entre les concepts au sein d'un sous-domaine qu'entre les concepts de différents sous-domaines.

## Domaine 2 : Les mathématiques

### SOUS-DOMAINES 2.1 : LE NOMBRE

- Le développement du sens du nombre chez l'apprenant se fait à partir de l'établissement de liens entre les nombres et son vécu ainsi qu'en ayant recours à des repères et à des référents. Ce qui en résulte, c'est un apprenant qui possède un raisonnement de calcul fluide, qui développe de la souplesse avec les nombres et qui, en fin de compte, développe une intuition du nombre. L'évolution du sens du nombre est généralement un dérivé de l'apprentissage plutôt que le résultat d'un enseignement direct. Cependant, le développement du sens du nombre chez les apprenants peut résulter de l'exécution de tâches mathématiques complexes où il leur est possible d'établir des liens.
- Un sens véritable du nombre va au-delà de savoir compter, mémoriser des faits et appliquer de façon procédurale des algorithmes.

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

L'apprenant pourra :

| Volets   | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |
|--|--|---|--|--|
| <b>2.1.1 - Les relations entre les nombres</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>compter par bonds de 2, 5, 10 jusqu'à 100 à partir de n'importe quel nombre en ordre croissant et décroissant (p. ex., compter par bonds de 2 en ordre croissant à partir de 36 jusqu'à 56; compter par bonds de 5 en ordre décroissant de 75 à 55). [C, L, CE, R] p. 69</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>compter par bonds de 25, 50, 100 jusqu'à 1000 à partir de n'importe quel nombre en ordre croissant et décroissant (p. ex., compter par bonds de 25 en ordre croissant à partir de 175 jusqu'à 450; compter par bonds de 50 en ordre décroissant de 950 à 300). [C, L, CE] p. 80</li> </ul> |  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des nombres jusqu'à 100. [C, V, L, CE, RP, R] p. 70</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des nombres jusqu'à 1000. [V, L, R] p. 81</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des nombres supérieurs à 1000 et des nombres décimaux (dixièmes et centièmes). [V, L, R] p. 95 et 115</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner les nombres décimaux (millièmes). [V, L, R] p. 115</li> </ul>  |
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension des fractions simples inférieures ou égales à 1 en utilisant des représentations concrètes et imagées relatives à des régions et des ensembles. [C, L, RP, R, T] p. 87 et 99</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des fractions d'un même tout ayant un dénominateur commun en utilisant des points de repères (0,1/2, 1). [C, V, L, RP, R] p. 87</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des fractions d'un même tout ayant un dénominateur commun ou des dénominateurs différents en utilisant des points de repère (0,1/ 2,1). [C, V, L, RP, R] p. 114</li> </ul> |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre  
L'apprenant pourra :

| Volets                               | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|--------------------------------------|--|---|---|--|
| <b>2.1.2 - La valeur de position</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines) jusqu'à 100 de façon concrète et imagée :               <ul style="list-style-type: none"> <li>avec du matériel proportionnel tel que les cartes à point et les blocs de base 10;</li> <li>avec du matériel non proportionnel tel que l'argent.</li> </ul> </li> </ul> [C, V, L, R] p. 69 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers) jusqu'à 1000 de façon concrète et imagée :               <ul style="list-style-type: none"> <li>avec du matériel proportionnel tel que les blocs de base 10;</li> <li>avec du matériel non proportionnel tel que l'argent.</li> </ul> </li> </ul> [C, V, L, R] p. 80 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers, dizaines de mille) jusqu'à 10 000 de façon imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 95 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers, dizaines de mille, centaines de mille) jusqu'à 100 000 de façon imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 95 et 109  |
|                                      |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres décimaux (dixièmes et centièmes) de façon; concrète, imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 114   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres décimaux (dixièmes, centièmes et millièmes) de façon concrète, imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 114  |
|                                      |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre les nombres décimaux et les fractions (dixièmes et centièmes).</li> </ul> [V, L, R] p. 114   | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir des liens entre :               <ul style="list-style-type: none"> <li>les nombres décimaux et les fractions (dixièmes, centièmes et millièmes);</li> <li>les fractions (centièmes) et les pourcentages.</li> </ul> </li> </ul> [V, L, R] p. 114 et 126 |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

L'apprenant pourra :

| Volets                        | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|-------------------------------|--|---|---|--|
| <b>2.1.3 - Les opérations</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>estimer des quantités jusqu'à 100 en utilisant des référents.<br/>[C, CE, RP, R] p. 70</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>estimer des quantités inférieures à 1000 en utilisant des référents.<br/>[V, CE, RP, R] p. 81</li> </ul>   |   |  |
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition dont les sommes peuvent atteindre 100 et une compréhension des soustractions correspondantes de façon concrète, imagée et symbolique.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 71</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition de nombres dont les sommes peuvent atteindre 1000 et des soustractions correspondantes de façon concrète, imagée et symbolique.<br/>[C, L, CE, RP, R] p. 84</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition de nombres dont les sommes peuvent atteindre 10 000 et des soustractions correspondantes de façon concrète, imagée et symbolique.<br/>[C, L, CE, RP, R] p. 96</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition et de la soustraction de nombres décimaux de façon concrète, imagée et symbolique.<br/>[CE, RP, T] p. 101 et 116</li> </ul>   |
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction, dont les sommes peuvent atteindre 100.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 72</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction, dont les sommes peuvent atteindre 1000.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 84</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction, dont les sommes peuvent atteindre 10 000.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 97</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction de nombres décimaux.<br/>[C, V, L, CE, RP, R, T] p. 101 et 116</li> </ul> |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre  
L'apprenant pourra :

| Volets                                | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|---------------------------------------|---|--|--|--|
| <b>2.1.3 - Les opérations (suite)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>appliquer des stratégies de calcul mental, y compris :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des doubles;</li> <li>- obtenir 10;</li> <li>- utiliser deux de plus, deux de moins;</li> <li>- se référer à un double connu;</li> <li>- se servir de l'addition pour soustraire;</li> </ul> </li> <li>pour développer le rappel des faits d'addition jusqu'à 18 et des faits de soustraction correspondants.<br/>[C, V, L, CE, R] p. 72</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et appliquer des stratégies de calcul mental pour additionner deux nombres jusqu'à 3 chiffres telles que :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- effectuer les additions de gauche à droite;</li> <li>- ramener l'un des termes de l'addition au multiple de 10 ou de 100 le plus près, puis compenser;</li> <li>- utiliser des doubles.<br/>[C, V, CE, RP, R] p. 72, 82 et 96</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour l'addition et la soustraction.<br/>[C, V, CE, RP, R] p. 72, 83, 96</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour l'addition et la soustraction de nombres décimaux.<br/>[C, V, CE, RP, R] p. 101 et 116</li> </ul> |
|                                       |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et appliquer des stratégies de calcul mental pour soustraire deux nombres jusqu'à 3 chiffres telles que :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ramener le deuxième terme de la soustraction au multiple de 10 ou de 100 le plus proche, puis compenser;</li> <li>- se servir de l'addition pour soustraire;</li> <li>- utiliser des doubles.<br/>[C, V, CE, RP, R] p. 83 et 96</li> </ul> </li> </ul> |  |  |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

L'apprenant pourra :

| Volets                                | Stade 1 | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |
|---------------------------------------|---------|---|--|---|
| <b>2.1.3 - Les opérations (suite)</b> |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la multiplication d'un nombre à 1 chiffre par un nombre à 1 chiffre (jusqu'à <math>9 \times 9</math>) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, RP, R] p. 85 et 97</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la multiplication d'un nombre à 2 ou 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la multiplication d'un nombre à 2 ou 3 chiffres par un nombre à 2 chiffres de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, V, RP] p. 98 et 113</li> </ul> |
|                                       |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la division (dividendes à 1 ou à 2 chiffres par un diviseur à 1 chiffre) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, RP, R] p. 98</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la division (dividendes à 2 ou à 3 chiffres par un diviseur à 1 chiffre) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la division (dividendes à 2 ou à 3 chiffres par un diviseur à 2 chiffres) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, R, RP] p. 113</li> </ul> |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

## L'apprenant pourra :

| Volets                                | Stade 1 | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  |
|---------------------------------------|---------|--|---|--|
| <b>2.1.3 - Les opérations (suite)</b> |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour la multiplication et la division.<br/>[C, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour la multiplication et la division.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour la multiplication et la division.<br/>[C, V, L, CE, RP, R, T] p. 113</li> </ul>             |
|                                       |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et appliquer des stratégies de calcul mental telles que :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- compter par bonds à partir d'un fait connu;</li> <li>- utiliser la notion du double ou de la moitié;</li> <li>- utiliser la notion du double, puis ajouter un autre groupe;</li> <li>- utiliser les régularités qui se dégagent des faits de multiplication par 9;</li> <li>- utiliser des doubles répétés pour développer le rappel des faits de multiplication jusqu'à <math>9 \times 9</math> et des faits de division correspondants.<br/>[C, L, CE, RP, R] p. 97</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour la multiplication et la division, p. ex., pour annexer puis ajouter des zéros; utiliser la notion de double ou de moitié; se servir de la distributivité.<br/>[C, V, L, CE, R] p. 112</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour la multiplication et la division.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 98, 112 et 113</li> </ul> |



Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre  
**L'apprenant pourra :**

| Volets                                | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3 | Stade 4   |
|---------------------------------------|---------|---------|---------|---|
| <b>2.1.3 - Les opérations (suite)</b> |         |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la multiplication et de la division de nombres décimaux où : le multiplicateur est un entier positif à 1 chiffre; le diviseur est un entier strictement positif à 1 chiffre; le multiplicateur ou le diviseur est un multiple de 10. [C, V, L, CE, RP, R] p. 128</li> </ul> |
|                                       |         |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer et appliquer la priorité des opérations (limitées à l'ensemble des entiers positifs), excluant les exposants. [L, CE, RP, T] p. 129</li> </ul>   |

## Domaine 2 : Les mathématiques (suite)

### SOUS-DOMAINES 2.2 : LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS

- Les mathématiques traitent de la reconnaissance, de la description et de la manipulation de régularités numériques et non-numériques. Les régularités figurent dans tous les domaines, et il est important d'établir des liens entre les domaines. C'est en travaillant avec des régularités que les apprenants établissent des liens à l'intérieur et au-delà des mathématiques. Ces habiletés contribuent à la fois aux interactions des apprenants avec leur environnement et à la compréhension qui en découle.
- Les régularités peuvent être représentées de façon concrète, imagée ou symbolique. Les apprenants devraient développer une facilité de passer d'une représentation à une autre.
- Les apprenants doivent apprendre à reconnaître, prolonger, créer et utiliser des régularités mathématiques. Les régularités permettent aux apprenants de faire des prédictions et de justifier leur raisonnement dans la résolution de problèmes routiniers et non-routiniers. C'est en travaillant avec les régularités que les apprenants développent leur pensée algébrique, élément fondamental des mathématiques plus abstraites à venir.
- Les mathématiques sont utilisées pour décrire et expliquer des relations. La recherche de relations au sein des nombres, des ensembles, des figures et des objets fait partie de l'étude des mathématiques. Cette recherche de relations possibles nécessite la collection et l'analyse de données numériques ainsi que la description de relations, de façon imagée, symbolique, orale ou écrite.

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.2 : Les régularités et les relations

L'apprenant pourra :

| Volets                         | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |
|--------------------------------|--|---|--|--|
| <b>2.2.1 - Les régularités</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la notion de régularité répétitive et croissante en identifiant, reproduisant, prolongeant et créant des régularités à l'aide de matériel concret et de nombres (jusqu'à 100). [C, V, L, RP, R] p. 58, 65 et 73</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la notion de régularité croissante ou décroissante en décrivant, prolongeant, comparant et créant des régularités, à l'aide de matériel concret, de diagrammes et de nombres (jusqu'à 1000 ou à partir de 1000 ou moins). [C, V, L, RP, R] p. 88 et 89</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension des relations qui existent dans des tables de valeurs pour résoudre des problèmes. [C, V, L, RP, R] p. 130</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>construire une table de valeurs à partir d'une relation, en tracer le graphique, l'analyser afin d'en tirer des conclusions et l'utiliser pour résoudre des problèmes. [C, V, L, R] p. 143</li> </ul> |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>prédire un élément d'une régularité répétitive en ayant recours à une variété de stratégies. [C, V, L, RP, R] p. 73</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer la règle (expression) d'une régularité observée pour prédire les éléments subséquents d'une régularité croissante et décroissante en ayant recours à une variété de stratégies. [C, V, L, RP, R] p. 117</li> </ul>  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer la différence entre une expression et une équation. [C, L] p. 144</li> </ul>  |
|                                |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier et décrire des régularités dans des tables et des tableaux, y compris une table de multiplication. [C, L, V, RP] p. 102</li> </ul>     |  |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.2 : Les régularités et les relations

## L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4   |
|---|--|--|--|---|
| <b>2.2.2 - Les variables et les équations</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer et expliquer la signification de l'égalité et de l'inégalité à l'aide de matériel concret (balance) et de diagrammes (0 à 100).<br/>[C, V, L, R] p. 74</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>résoudre des équations à une étape dans lesquelles un nombre inconnu est représenté par un symbole telles que :<br/> <math>5 = \square + 2</math><br/> <math>12 - \square = 7</math><br/> <math>14 \div \square = 2</math><br/> <math>12 = 6 \times \square</math>.<br/>           [C, V, L, RP, R] p. 90 et 103</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>résoudre des problèmes comportant des équations à une variable (représentée par un symbole ou une lettre) et à une étape dont les coefficients et les solutions sont des entiers positifs tels que :<br/> <math>5 = a + 2</math><br/> <math>12 - d = 7</math><br/> <math>14 \div f = 2</math><br/> <math>12 = 6 \times b</math>.<br/>           [C, L, RP, R] p. 118</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>modéliser et résoudre des problèmes qui peuvent être représentés par des équations linéaires sous les formes suivantes :<br/> <math>ax + b = c</math><br/> <math>ax = b</math><br/> <math>\frac{x}{a} = b, a \neq 0</math><br/>           (où a, b, c sont des entiers positifs) de façon concrète, imagée et symbolique.<br/>           [V, L, RP, R] p. 145</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>noter des égalités et des inégalités à l'aide des symboles d'égalité et d'inégalité (= et <math>\neq</math>) en utilisant des phrases numériques telles que :<br/> <math>2 + 3 = 5</math><br/> <math>6 = 8 - 2</math><br/> <math>7 - 3 = 14 - 10</math><br/> <math>9 + 4 \neq 15</math><br/> <math>15 \neq 12 + 4</math><br/> <math>14 + 7 \neq 9 + 13</math>.<br/>           [C, V, L, R] p. 74</li> </ul> |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>évaluer une expression où la valeur de toute variable est donnée telle que :<br/> <math>a + 3</math>, si <math>a = 2</math>.<br/>           [L, R] p. 144</li> </ul>   |

## Domaine 2 : Les mathématiques (suite)

### SOUS-DOMAINES 2.3 : LA FORME ET L'ESPACE

Le sens spatial se développe par le biais d'expériences variées et d'interactions des apprenants avec leur environnement.

Le sens spatial est un moyen d'interpréter l'environnement physique et d'y réfléchir. Il comprend la visualisation, l'imagerie mentale et le raisonnement spatial. Ces habiletés jouent un rôle crucial dans la compréhension des mathématiques.

Le sens spatial permet d'interpréter des figures à deux dimensions et des objets à trois dimensions et de voir les relations possibles entre ces figures et ces objets. Le sens spatial favorise également le développement du raisonnement à partir de ces interprétations et la prise de conscience des liens entre le sens spatial et les autres domaines des mathématiques.

Le sens spatial se développe par le biais d'expériences variées et d'interactions des apprenants avec leur environnement. Il contribue à la capacité des apprenants de résoudre des problèmes comprenant des objets à trois dimensions et des figures à deux dimensions.

Il y a des problèmes qui exigent l'établissement de liens entre des nombres et des unités de mesure en système international et impérial et les dimensions de certains objets. Le sens spatial permet aux apprenants de prédire les effets qu'aura la modification de ces dimensions, par exemple :

- le fait de connaître les dimensions d'un objet permet aux apprenants d'en parler et d'en créer des représentations;
- le volume d'un solide rectangulaire peut être calculé à partir de dimensions données de ce solide;
- en doublant la longueur des côtés d'un carré, on augmente son aire selon un facteur de quatre.

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

## L'apprenant pourra :

| Volets                                    | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4 |
|---|--|--|---|---------|
| <b>2.3.1 -<br/>La mesure<br/>du temps</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre les jours et une semaine ainsi qu'entre les mois et une année dans des contextes quotidiens<br/>[C, V, L, CE, R] p. 75</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre le passage du temps et des activités courantes en utilisant des unités de mesure non standard ou standard (minutes, heures, jours, semaines, mois et années).<br/>[L, CE, R] p. 91</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>lire un calendrier et noter des dates dans une variété de formats.<br/>[C, V] p. 104</li> </ul>  |         |
|   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre les secondes et une minute, entre les minutes et une heure et entre les jours et un mois dans un contexte de résolution de problèmes.<br/>[C, V, L, RP, R] p. 91</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>lire et noter l'heure en utilisant des horloges numériques et des horloges analogiques, y compris des horloges de 24 heures.<br/>[C, V, L] p. 104</li> </ul> |         |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

L'apprenant pourra :

| Volets   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   |
|--|---|---|---|---|
| <b>2.3.2 -<br/>La longueur, l'aire,<br/>le volume (capacité)<br/>et<br/>la masse</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la notion de mesure en tant que processus de comparaison : en identifiant des caractéristiques qui peuvent être comparées; en ordonnant des objets; en formulant des énoncés de comparaison; en remplissant, en couvrant ou en appariant. [C, V, L, RP, R] p. 67</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des objets selon leur longueur, leur hauteur, le périmètre et leur masse en utilisant des unités de mesure non standard et formuler des énoncés de comparaison. [C, V, L, CE, R] p. 75 et 92</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la mesure de la longueur (mm, cm et m) : en choisissant des référents pour le millimètre, le centimètre et le mètre et en justifier le choix; en modélisant et décrivant la relation entre le millimètre, le centimètre et le mètre; en estimant des longueurs à l'aide de référents; en mesurant et en notant des longueurs, des largeurs et des hauteurs. [C, V, L, CE, RP, R] p. 91 et 119</li> </ul>  |   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre la taille d'une unité de mesure non standard et le nombre d'unités nécessaires pour mesurer la longueur et la masse. [C, V, L, CE, R] p. 75</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>mesurer des longueurs, à une unité non standard près, en utilisant des copies multiples d'une unité; en utilisant une seule copie d'une unité (processus d'itération). [C, V, CE, R] p. 76</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension du volume : en choisissant des référents pour le <math>\text{cm}^3</math> et le <math>\text{m}^3</math> et justifier le choix; en estimant des volumes à l'aide de référents pour le <math>\text{cm}^3</math> et le <math>\text{m}^3</math>; en mesurant et en notant des volumes (<math>\text{cm}^3</math> ou <math>\text{m}^3</math>); en construisant des prismes à base rectangulaire dont le volume est connu. [C, V, L, CE, RP, R] p. 120</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>dessiner et construire différents rectangles dont soit le périmètre, soit l'aire, soit les deux sont connus (limité aux nombres entiers) et en tirer des conclusions. [C, V, L, RP, R] p. 119</li> </ul> |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

## L'apprenant pourra :

| Volets   | Stade 1 | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |
|--|---------|--|---|---|
| <b>2.3.2 -<br/>La longueur, l'aire,<br/>le volume (capacité)<br/>et la masse (suite)</b> |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'aire de figures régulières et irrégulières à deux dimensions : en reconnaissant que l'aire se mesure en unités carrées; en choisissant et en justifiant des référents pour le <math>\text{cm}^2</math> ou le <math>\text{m}^2</math>; en estimant des aires à l'aide de référents pour le <math>\text{cm}^2</math> ou le <math>\text{m}^2</math>; en déterminant et en notant des aires en <math>\text{cm}^2</math> ou en construisant différents rectangles pour une aire donnée (<math>\text{cm}^2</math> ou <math>\text{m}^2</math>) afin de démontrer que plusieurs rectangles différents peuvent avoir la même aire.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 105</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la capacité : en décrivant la relation entre le millilitre et le litre; en choisissant des référents pour le millilitre et le litre et justifier le choix; en estimant des capacités à l'aide de référents pour le millilitre et le litre; en mesurant et en notant des capacités (mL ou L.).<br/>[V, L, CE, RP, R] p. 120</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer et utiliser une formule pour déterminer le périmètre de polygones.<br/>[C, V, L, RP, R] p. 133</li> </ul> |
|  |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la mesure de la masse (g et kg) : en choisissant des référents pour le gramme et le kilogramme et justifier le choix; en modélisant et en décrivant la relation entre le gramme et le kilogramme; en estimant des masses à l'aide de référents; en mesurant et en notant des masses.<br/>[C, V, L, CE, RP, R] p. 92</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer et utiliser une formule pour déterminer l'aire de polygones.<br/>[C, V, L, RP, R] p. 133</li> </ul>       |



Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

**L'apprenant pourra :**

| Volets                               | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3 | Stade 4  |
|--------------------------------------|---------|---------|---------|--|
| <p><b>2.3.3 -<br/>Les angles</b></p> |         |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'angle : en identifiant des exemples d'angles (obtus, aigus, droits, plats, rentrants) dans l'environnement; en classifiant des angles selon leur mesure; en estimant la mesure d'angle en utilisant des angles de référence de 45°, de 90° et de 180°; en déterminant la mesure des angles en degrés; en dessinant et en étiquetant des angles lorsque leur mesure est donnée.<br/>[C, V, L, CE] p. 132</li> </ul> |
|                                      |         |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer que la somme des angles intérieurs d'un triangle est égale à 180° et que celle d'un quadrilatère est égale à 360°.<br/>[C, R] p. 132</li> </ul>   |

| Volets   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|--|---|---|---|--|
| <b>2.3.4 - Les figures à deux dimensions, les objets à trois dimensions et la symétrie</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• trier des objets à trois dimensions et des figures à deux dimensions en se basant sur une ou deux caractéristiques et expliquer la règle utilisée pour les trier.<br/>[C, V, L, R, RP] p.60, 75 et 77</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire, comparer et construire des objets à trois dimensions, y compris des cubes, des sphères, des cônes, des cylindres, des prismes et des pyramides.<br/>[C, V, L, R] p. 77</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire et fournir des exemples d'arrêtes et de faces d'objets à trois dimensions ainsi que de côtés de figures à deux dimensions qui sont parallèles, concourants, perpendiculaires, verticaux, horizontaux.<br/>[C, V, L, RP, R] p. 121</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• construire et comparer des triangles orientés de différentes façons, y compris les triangles : scalènes, isocèles, équilatéraux, rectangles, obtusangles, acutangles.<br/>[C, V, RP, R] p. 134</li> </ul> |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire, comparer et construire des figures à deux dimensions, y compris des triangles, des carrés, des rectangles, des cercles.<br/>[C, V, L, R] p. 78</li> </ul>                         |   |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier et nommer les figures à deux dimensions qui constituent des parties d'objets à trois dimensions observées dans l'environnement.<br/>[C, V, L, R,] p. 78</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire des objets à trois dimensions en se basant sur la forme de leurs faces ainsi que sur leur nombre d'arrêtes et de sommets.<br/>[C, V, L, RP, R] p. 93</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• démontrer une compréhension de la symétrie axiale : <ul style="list-style-type: none"> <li>- en identifiant des figures symétriques à deux dimensions,</li> <li>- en créant des figures symétriques à deux dimensions,</li> <li>- en dessinant un ou plusieurs axes de symétrie à l'intérieur d'une figure à deux dimensions.</li> </ul> </li> </ul> |  |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

L'apprenant pourra :

| Volets   | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3  | Stade 4   |
|--|---------|---------|--|---|
| <b>2.3.4 - Les figures à deux dimensions, les objets à trois dimensions et la symétrie</b> |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer une transformation unique (translation, rotation ou réflexion) d'une figure à deux dimensions, puis dessiner l'image obtenue et décrire cette image.<br/>[C, V, L, T] p. 122</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer une combinaison de transformations (translation, rotation ou réflexion) d'une seule figure à deux dimensions, puis dessiner l'image obtenue et décrire cette image.<br/>[C, V, L, RP, T] p. 135</li> </ul>                                     |
|  |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier une transformation unique (translation, rotation ou réflexion) de figures à deux dimensions.<br/>[C, V, T] p. 122</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier et tracer des points dans le premier quadrant d'un plan cartésien (dont les paires ordonnées sont composées d'entiers positifs).<br/>[C, V, L] p. 136</li> </ul>  |
|  |         |         |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer et décrire une transformation unique d'une figure à deux dimensions dans le premier quadrant d'un plan cartésien (tous les sommets de la figure ont des paires ordonnées composées d'entiers positifs).<br/>[C, V, L, RP, T] p. 136</li> </ul> |

## Domaine 2 : Les mathématiques (suite)

### SOUS-DOMAINES 2.4 : LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ

En mathématiques, l'interprétation de données et les prédictions basées sur des données peuvent manquer de fiabilité.

Certains événements et certaines expériences génèrent des ensembles de données statistiques qui peuvent être utilisés pour faire des prédictions. Il est important de reconnaître que les prédictions (interpolations et extrapolations) basées sur ces régularités comportent nécessairement un certain degré d'incertitude.

La qualité d'une interprétation est directement reliée à la qualité des données. Les apprenants qui ont conscience de l'incertitude sont en mesure d'interpréter des données et d'en évaluer la fiabilité. La chance réfère à la probabilité d'obtenir un résultat donné. Au fur et à mesure que les apprenants développent leur compréhension de la probabilité, le langage mathématique gagne en spécificité et permet de décrire le degré d'incertitude de façon plus précise.

C'est à partir d'expériences authentiques que les apprenants développent leurs compétences à recueillir, présenter et analyser des données tout en étant conscient de l'incertitude.

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.4 : La statistique et la probabilité

L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |
|---|---|---|--|---|
| <b>2.4.1 -<br/>La collecte,<br/>l'organisation<br/>et l'analyse des<br/>données</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recueillir des données afin de construire et d'interpréter des diagrammes concrets et des pictogrammes pour résoudre des problèmes. [C, V, L, RP, R] p. 79</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recueillir des données primaires, les organiser en utilisant des marques de fréquence, des tracés linéaires, des tableaux et des listes pour les interpréter. [C, V, L] p. 94</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Différencier les données primaires et les données secondaires. [C, V, R, T] p. 123</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Choisir, justifier et utiliser des méthodes de collecte de données appropriées, y compris : des questionnaires, des expériences, la consultation de bases de données et la consultation des médias électroniques. [C, RP, T] p. 137</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire, étiqueter et interpréter des diagrammes concrets, des pictogrammes et des diagrammes à bandes qui représentent des correspondances biunivoques pour résoudre des problèmes. [C, V, RP, R] p. 79 et 94</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer une compréhension de la correspondance multivoque. [C, V, R, T] p. 108</li> </ul>  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tracer et analyser des diagrammes à partir de données recueillies pour résoudre des problèmes. [C, L, RP] p. 137</li> </ul>  |
|   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire et interpréter des pictogrammes et des diagrammes à bandes qui représentent des correspondances multivoques pour en tirer des conclusions. [C, V, RP, R] p. 108</li> </ul>    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire, étiqueter et interpréter des diagrammes à lignes pour en tirer des conclusions. [C, V, L, RP, R] p. 137</li> </ul>   |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.4 : La statistique et la probabilité

## L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3 | Stade 4   |
|---|---------|---------|---------|---|
| <b>2.4.1 -<br/>La collecte,<br/>l'organisation<br/>et l'analyse des<br/>données (suite)</b> |         |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer une compréhension des notions de tendance centrale et d'étendue :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- en déterminant les mesures de la tendance centrale (moyenne, médiane et mode) ainsi que l'étendue;</li> <li>- en déterminant laquelle des mesures de la tendance centrale est la plus appropriée pour refléter les données recueillies.</li> </ul> </li> </ul> [C, RP, R, T] p. 149 |

| Volets  | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3   | Stade 4   |
|---|---------|---------|---|---|
| <b>2.4.2 -<br/>Le langage de<br/>la probabilité</b> |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Décrire la probabilité d'un seul résultat en employant des mots tels que :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- impossible,</li> <li>- possible,</li> <li>- certain.</li> </ul> </li> </ul> [C, L, RP, R] p. 124 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer des probabilités sous forme de rapports, de fractions et de pourcentages.</li> </ul> [C, V, L, R, T] p. 151 |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.4 : La statistique et la probabilité

L'apprenant pourra :

| Volets  | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3   | Stade 4 |
|---|---------|---------|---|---------|
| <b>2.4.2 -<br/>Le langage de<br/>la probabilité<br/>(suite)</b> |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer la probabilité de deux résultats possibles en employant des mots tels que :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- moins probable que,</li> <li>- aussi probable que,</li> <li>- plus probable que.</li> </ul> </li> </ul> [C, L, RP, R] p. 124 |         |

| Volets   | Stade 1 | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |
|--|---------|---|--|--|
| <b>2.4.3 -<br/>La probabilité<br/>expérimentale et<br/>théorique</b> |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener en groupe-classe une expérience de probabilité pour comparer la probabilité théorique et la probabilité expérimentale d'un évènement :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- dresser la liste de tous les résultats possibles d'une expérience de probabilités.</li> </ul> </li> </ul> [C, RP, R, T] p. 151 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer une compréhension de la probabilité :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- en faisant la distinction entre la probabilité expérimentale et la probabilité théorique;</li> <li>- en identifiant tous les résultats possibles d'une expérience de probabilité;</li> <li>- en déterminant la probabilité théorique d'évènements à partir des résultats d'une expérience de probabilité;</li> <li>- en déterminant la probabilité expérimentale des résultats obtenus lors d'une expérience de probabilité;</li> <li>- en comparant, pour une expérience, les résultats expérimentaux et la probabilité théorique.</li> </ul> </li> </ul> [C, CE, RP, T] p. 138 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener une expérience de probabilité pour comparer la probabilité théorique (déterminée en utilisant un diagramme en arbre, un tableau ou un autre outil de classement graphique) et la probabilité expérimentale de deux évènements indépendants.</li> </ul> [C, RP, R, T] p. 151 |





## DOMAINE 3 : LA DIVERSITÉ ET LA CITOYENNETÉ

Le domaine **La diversité et la citoyenneté**, comme celui de **L'investigation scientifique**, présente les apprentissages visés qu'un apprenant nouvel arrivant sous-scolarisé devrait acquérir afin qu'il soit préparé pour le succès dans les cours dits « réguliers ». Au-delà du milieu scolaire, ces apprentissages visés sont des connaissances, des habiletés et surtout des attitudes qui lui permettront de participer à la société, d'y contribuer et de s'y intégrer, et ce, dans un contexte d'interdépendance aux échelles locale, nationale et mondiale.

Aux fins d'une programmation scolaire appropriée aux apprenants nouveaux arrivants, les apprentissages visés ont été développés à partir du document *Sciences humaines -- Maternelle à 8 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage* et tiennent compte des habiletés, des connaissances et des valeurs que les apprenants doivent acquérir et développer en lien avec l'identité, la géographie, l'histoire, la compréhension des interdépendances mondiales, les différentes formes de pouvoir et d'autorité ainsi que l'économie et les ressources. Afin de faciliter l'organisation des apprentissages visés, deux sous-domaines ont été créés et chacun de ceux-ci a été fractionné en volets. Le tableau suivant présente ces sous-domaines et les volets abordés dans chacun.

| SOUS-DOMAINES   | VOLETS   |
|---|--|
| L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement | <ul style="list-style-type: none"><li>• Moi et mon milieu</li><li>• La société d'origine et la société canadienne</li><li>• Le savoir-vivre ensemble</li><li>• La qualité de vie</li></ul> |
| La francophonie contemporaine et comment y prendre sa place   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les référents culturels</li></ul>  |

Les apprentissages visés pour chaque volet marquent une progression qui doit être lue horizontalement.

Le domaine **La diversité et la citoyenneté** étudie les relations que les individus entretiennent entre eux ainsi qu'avec leur environnement. En étudiant le comportement des êtres humains dans leur milieu physique, social et culturel, ce domaine examine le passé et le présent en vue d'orienter l'avenir. Le domaine **La diversité et la citoyenneté** aide l'apprenant à acquérir les habiletés, les connaissances et les valeurs nécessaires pour devenir un citoyen capable de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de sa communauté aux échelles locale, nationale et internationale.

Les habiletés, les connaissances et les valeurs sont des aspects interdépendants de l'apprentissage qu'on vise à intégrer dans l'enseignement du domaine **La diversité et la citoyenneté**. Pour que l'apprentissage soit significatif, il faut pouvoir passer du général au particulier, savoir incorporer les connaissances générales de base et profiter des occasions d'approfondir certains sujets.

L'apprentissage est facilité par le recours à des stratégies d'enseignement faisant appel à différentes situations et à des regroupements souples. En planifiant un programme équilibré de situations d'apprentissage individuelles, de groupe ou dirigées par les enseignants et en donnant à l'apprenant des outils factuels et conceptuels, les enseignants peuvent aider l'apprenant à atteindre et à maîtriser de différentes façons, les apprentissages visés du domaine **La diversité et la citoyenneté**. Un bon enseignement requiert le recours à des stratégies qui interpellent l'apprenant et favorisent les interactions. L'apprentissage coopératif, le travail avec des pairs, les entrevues, la pédagogie par projets, les débats structurés, les recherches initiées par les enseignants et par les apprenants, les jeux de rôles et la participation à des cercles de partage sont toutes des stratégies qui rendent l'apprentissage plus significatif en encourageant la réflexion critique, le questionnement et la prise en compte de divers points de vue.

Les activités devraient permettre à l'apprenant de « vivre » la diversité et la citoyenneté dans un milieu d'apprentissage faisant appel à des ressources et à des expériences diverses telles que les études sur le terrain, les visites guidées et la participation à des activités culturelles. L'enseignement des apprentissages visés du domaine **La diversité et de citoyenneté** est une occasion idéale d'intégrer les connaissances et les habiletés langagières en français que les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés doivent développer et de se servir des technologies de l'information et de la communication. Les pratiques pédagogiques exemplaires utilisées en sciences humaines peuvent servir afin d'amener l'élève à participer activement au processus démocratique : la recherche de consensus des apprenants aux sujets à l'étude et à la planification d'activités scolaires. Le domaine **La diversité et la citoyenneté** devrait également comporter de réelles occasions de participer à des activités à domicile et au sein de la communauté.

L'évaluation des réalisations de l'apprenant est une composante importante de l'apprentissage. À cette fin, les apprentissages visés sont des comportements que l'on peut observer et mesurer. Tout comme pour l'enseignement, il est important d'utiliser une large variété de stratégies d'évaluation tout au long du processus d'apprentissage : des portfolios d'entrevues et de recherches individuelles et collectives, des journaux, les jeux de rôles, les présentations orales, les tests, les projets dirigés, les observations de l'enseignant, les autoévaluations et les évaluations par les pairs. Une évaluation efficace devrait donner l'occasion à l'apprenant de synthétiser son apprentissage, de résoudre des problèmes et d'appliquer ce qu'il a appris dans des situations aussi réelles que possible.

Lorsque les apprenants sont au courant des résultats attendus, ils s'intéressent davantage à leur apprentissage et sont plus susceptibles d'évaluer leur propre progrès. De plus, ils peuvent participer à la création de critères de mesure et d'évaluation appropriés. Les méthodes d'évaluation doivent être valides, fiables et équitables envers les apprenants.

## Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté

### **SOUS-DOMAINES 3.1 : L'ACQUISITION D'UNE CONNAISSANCE ET D'UNE COMPRÉHENSION DE SOI, DE SES ORIGINES ET DE SON ENVIRONNEMENT**

Il est important d'intégrer, autant que possible, des éléments d'actualités nationale et internationale tout au long du cours.

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets                               | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |
|--------------------------------------|---|--|---|---|
| <b>3.1.1 -<br/>Moi et mon milieu</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de soi, de sa famille, de ses amis, de sa religion, de ses groupes d'appartenance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de ses origines (p. ex., ses ancêtres, son pays d'origine, des personnes importantes dans sa vie).</li> </ul>  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>concrétiser ses idées et son intention de communication en utilisant un moyen artistique ou médiatique.</li> </ul> |
|                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>connaître son adresse et son numéro de téléphone ainsi que le nom de son école.</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>s'orienter autour de son lieu de résidence et de son école en utilisant des points de repère (p. ex., les rues, les édifices, les monuments, les lieux historiques, les arrêts d'autobus, la signalisation routière, les éléments naturels).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire son lieu de résidence par rapport à des points de repère bien connus.</li> </ul>   |   |
|                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>connaître le trajet entre son lieu de résidence et l'école.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>connaître les principaux points de repère dans la ville ou le village où il habite (p. ex., les édifices publics, les hôpitaux, les centres commerciaux, les bureaux d'organismes communautaires, les parcs, les centres communautaires).</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser des cartes pour s'orienter (p. ex., la carte des transports en commun de la ville de Winnipeg, des cartes routières, des cartes virtuelles).</li> </ul> |   |

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4   |
|--|--|--|--|---|
| <b>3.1.2 - La société d'origine et la société canadienne</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer des éléments clefs du concept de société en groupe-classe (p. ex., l'environnement, les influences et expressions culturelles, le contexte historique, l'économie et le bien-être).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des éléments clefs de sa société d'origine.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des éléments clefs de la société manitobaine (p. ex., la population, la géographie, la structure politique, les principaux développements historiques).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des éléments clefs de la société canadienne (p. ex., les peuples des Premières Nations, Métis et Inuit, la colonisation, l'immigration, la géographie, la structure politique, les principaux développements historiques).</li> </ul> |

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets                                  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  |
|---|---|--|---|--|
| <b>3.1.3 - Le savoir-vivre ensemble</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée tout en cherchant à en comprendre les diverses perspectives.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question en employant un langage respectueux de la diversité humaine.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>apprécier la diversité culturelle et faire preuve d'ouverture à l'autre (p. ex., les croyances, les valeurs, les comportements).</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à des activités en classe.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>collaborer avec d'autres personnes dans le respect mutuel en classe et à l'école.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>coopérer avec d'autres personnes dans le respect mutuel en classe et à l'école.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuer à la vie sociale et scolaire de son école.</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à l'élaboration d'objectifs communs en classe.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuer à l'élaboration d'objectifs communs en classe et à l'école.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>négocier avec les autres de manière constructive pour résoudre un problème.</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de préoccupations environnementales en groupe-classe.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes respectueux à l'égard de son environnement immédiat (p. ex, déposer le papier dans le bac de recyclage, placer ses déchets dans la poubelle).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>prendre des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et environnemental.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes reflétant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable.</li> </ul>               |

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets                           | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|----------------------------------|--|--|--|--|
| <b>3.1.4 - La qualité de vie</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des besoins fondamentaux des êtres humains au Canada et ailleurs dans le monde.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des facteurs qui peuvent affecter les besoins fondamentaux des êtres humains au Canada et ailleurs dans le monde.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>examiner les facteurs qui déterminent la qualité de vie des personnes au Canada et ailleurs dans le monde (p. ex., la satisfaction des besoins humains, le respect des droits de la personne et de la diversité) et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter de divers types de pouvoir, d'influence et d'autorité (p. ex., le système scolaire, le gouvernement, la police, la religion, la richesse, etc.) et évaluer leurs répercussions sur la qualité de vie.</li> </ul> |
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer la différence entre un besoin et un désir.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire l'influence de divers facteurs sur son identité personnelle (p. ex., les stéréotypes, l'orientation sexuelle, les caractéristiques physiques, la situation socio-économique, la pression des pairs, les messages véhiculés par les médias) et en discuter.</li> </ul> |  |  |



## Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté (suite)

### SOUS-DOMAINE 3.2 : LA FRANCOPHONIE CONTEMPORAINE ET COMMENT Y PRENDRE SA PLACE

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.2 : La francophonie contemporaine et comment y prendre sa place.

L'apprenant pourra :

| Volets                                     | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  |
|--|---|--|---|--|
| <b>3.2.1 -<br/>Les référents culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître les référents culturels de sa famille (p.ex., musique, gastronomie, contes et légendes) et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître les référents culturels de sa communauté et en discuter.</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer la diversité des origines et des référents culturels des francophones au Manitoba et ailleurs au Canada.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer la diversité des origines et des référents culturels des francophones ailleurs dans le monde.</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter de l'influence des référents culturels sur ses perceptions et ses actions en groupe-classe.</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter, en groupe-classe, de l'influence des référents culturels dans ses relations avec les autres.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer divers modes de vie des personnes ailleurs dans le monde.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>apprécier l'importance de la diversité culturelle et linguistique dans le monde.</li> </ul>                       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à des activités culturelles ou sportives dans son école.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à des activités culturelles ou sportives dans sa division scolaire.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuer à des productions culturelles ou à des activités sportives dans son école et dans sa communauté (p. ex., pièce de théâtre, comédie musicale, boîte à chansons, équipe sportive, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>créer des liens avec la communauté francophone et s'y engager activement.</li> </ul>                              |



## DOMAINE 4 : L'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE

Le domaine **L'investigation scientifique**, comme celui de **La diversité et la citoyenneté**, présente les apprentissages visés qu'un apprenant nouvel arrivant sous-scolarisé devrait acquérir afin de s'intégrer au programme régulier. Au-delà du milieu scolaire, ces apprentissages visés sont des connaissances, des habiletés et surtout des attitudes qui lui permettront de participer à la société, d'y contribuer et de s'y intégrer, et ce, dans un contexte d'interdépendance aux échelles locale, nationale et mondiale.

Aux fins d'une programmation scolaire approprié aux apprenants nouveaux arrivants, les apprentissages visés ont été développés à partir des documents *Le Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4) et (5 à 8)*. Les apprentissages visés tiennent compte des attitudes, des habiletés et des connaissances en lien avec les sciences de la vie, les sciences physiques et les sciences de la Terre et de l'espace. Afin de faciliter l'organisation des apprentissages visés trois sous-domaines ont été créés et chacun de ceux-ci a été fractionné en volets. Le tableau suivant présente ces sous-domaines et les volets abordés dans chacun.

| SOUS-DOMAINES            | VOLETS   |
|--------------------------|--|
| Les sciences de la vie   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les êtres vivants</li><li>• Notre corps</li></ul>  |
| Les sciences physiques   | <ul style="list-style-type: none"><li>• La structure et la matière</li><li>• Les forces</li></ul>  |
| Les sciences de la Terre | <ul style="list-style-type: none"><li>• Le temps, le climat, l'eau et les forces de la nature</li><li>• Les systèmes hydrographiques</li><li>• La gestion de l'eau</li></ul> |

Les apprentissages visés pour chaque volet marquent une progression qui doit être lue horizontalement.

En développant ses attitudes, ses habiletés et ses connaissances en **investigation scientifique**, l'apprenant nouvel arrivant est actif et curieux et découvre ses préférences et ses besoins uniques. À son arrivée, il possède déjà un riche bagage de connaissances, d'expériences personnelles et culturelles qui sous-tendent un éventail d'attitudes et de croyances au sujet des sciences et de la vie. L'apprentissage exige la formation de liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures ainsi que l'ajout de nouveaux contextes et de nouvelles expériences à ses compréhensions initiales.

L'apprenant apprend mieux lorsque son étude des sciences est enracinée dans des activités concrètes, qu'elle s'inscrit dans une situation ou un contexte particulier et qu'elle est mise en application dans la vie de tous les jours. Les idées et la compréhension de l'apprenant devraient être progressivement étendues et reconstruites au fur et à mesure que l'apprenant accroît ses expériences et ses habiletés à conceptualiser. Le développement d'une culture scientifique s'appuie sur des situations d'enseignement où l'apprenant est en mesure de s'approprier de trois processus : l'étude scientifique, la résolution de problèmes et la prise de décision.

C'est à travers ces processus que l'apprenant découvre la signification des sciences dans sa vie et vient à apprécier la relation entre les sciences, la technologie, la société et l'environnement. Chacun de ces processus constitue un point de départ possible pour l'apprentissage des sciences. Ces processus peuvent comprendre une variété de démarches pédagogiques visant l'exploration d'idées nouvelles, le développement de recherches précises et l'application des idées ainsi apprises.

Dans ce contexte, l'apprenant posera des questions, fera des prédictions et les justifiera, cherchera des réponses, classera des choses en fonction de caractéristiques, comptera et mesurera des choses, fera des observations qualitatives, développera des explications pour ses observations, appuiera leurs explications à l'aide de preuves (pas seulement des opinions) et évaluera les explications.

Des expériences d'apprentissage diverses fourniront à l'apprenant de multiples occasions d'explorer, d'analyser, d'évaluer, de synthétiser, d'apprécier et de comprendre les interactions entre les sciences, la technologie, la société et l'environnement, lesquelles auront des conséquences sur sa vie personnelle, sa carrière et son avenir.

Pour atteindre cette vision de la culture scientifique, l'apprenant doit participer à la planification, à la conception et à l'évaluation de ses propres expériences d'apprentissage. L'apprenant devrait avoir l'occasion de travailler en collaboration avec ses pairs, de prendre l'initiative d'entreprendre des recherches, de présenter ses conclusions et de réaliser des projets qui démontrent son apprentissage.

Au début d'une leçon, l'enseignant et les apprenants se réfèrent aux apprentissages visés et déterminent des critères de performance. Une communication ouverte entre les apprenants et l'enseignant permet de déterminer clairement ce qu'il y a à accomplir tout en favorisant le processus d'apprentissage.

Lorsque les apprenants sont au courant des résultats attendus, ils s'intéressent davantage à leur apprentissage et sont plus susceptibles d'évaluer leur propre progrès. De plus, ils peuvent participer à la création de critères de mesure et d'évaluation appropriés. Les méthodes d'évaluation doivent être valides, fiables et équitables envers les apprenants.

## Domaine 4 : L'investigation scientifique

### SOUS-DOMAINES 4.1 : SCIENCES DE LA VIE

Les sciences de la vie se préoccupent de la croissance et des interactions des êtres vivants dans leur environnement de façon à refléter leur caractère unique, leur diversité, leur continuité génétique et leur nature changeante. Les sciences de la vie comprennent l'étude des organismes (dont les humains), des écosystèmes, de la biodiversité, de la cellule, de la biochimie et de la biotechnologie.

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.1 : Sciences de la vie

L'apprenant pourra :

| Volets                                  | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  |
|---|--|--|---|--|
| <p><b>4.1.1 - Les êtres vivants</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter du fait que les êtres vivants ont des besoins (p. ex., nourriture, eau, lumière) et dépendent de leur milieu pour satisfaire ces besoins.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des caractéristiques des êtres vivants (ils sont composés de cellules, se reproduisent, grandissent, ont besoin d'énergie, réagissent à leur environnement, produisent des déchets, et peuvent, dans une certaine mesure, réparer des dommages qui leur ont été causés et ont une durée de vie déterminée).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de la cellule comme unité fondamentale des êtres vivants et examiner des processus cellulaires chez les cellules végétales et animales (p. ex., la protection, le transport et le stockage de nutriments et de déchets, la production de nourriture chez la cellule végétale).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de la théorie cellulaire (p. ex., tout organisme vivant est composé d'une cellule ou plus, les cellules sont les unités élémentaires de structure et de fonction de tout organisme, toute cellule provient d'autres cellules vivantes, l'activité d'un organisme dépend de l'ensemble des activités de ses cellules constitutives).</li> </ul> |
|   |  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des relations structurales et fonctionnelles entre les cellules, les tissus, les organes et les systèmes et donner des exemples.</li> </ul>  |

## Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.1 : Sciences de la vie

## L'apprenant pourra :

| Volets                     | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |
|----------------------------|---|---|--|--|
| <b>4.1.2 - Notre corps</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des façons de maintenir une bonne santé (p. ex., une bonne alimentation, adhérer aux pratiques quotidiennes d'hygiène personnelle, éviter les substances inconnues pouvant poser un risque, apprendre à reconnaître les situations inappropriées ou dangereuses de nature sexuelle, pratiquer quotidiennement de l'activité physique, connaître les lieux de loisirs dans la communauté : cinéma, restaurant, centres communautaires pour participer aux activités physiques).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de divers nutriments dans les aliments et leur fonction dans le maintien d'une bonne santé, entre autres, les glucides, les protéines, les matières grasses, les lipides, les vitamines et les minéraux.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter d'un régime alimentaire et suggérer des changements selon le <i>Guide alimentaire canadien pour manger sainement</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>interpréter des renseignements provenant des étiquettes sur les boîtes d'aliments.</li> </ul> |
|                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler du fonctionnement général du corps et de ses systèmes tels que les systèmes digestif, squelettique, musculaire et nerveux, respiratoire et circulatoire, et parler de leur rôle particulier dans l'organisme.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des principales composantes des systèmes du corps humain et décrire le rôle de chaque système dans l'organisme.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter d'un régime alimentaire et suggérer des changements selon le <i>Guide alimentaire canadien pour manger sainement</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>interpréter des renseignements provenant des étiquettes sur les boîtes d'aliments.</li> </ul> |



Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.1 : Sciences de la vie

**L'apprenant pourra :**

| Volets                                    | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3  | Stade 4   |
|---|---------|---------|--|---|
| <p><b>4.1.2 - Notre corps (suite)</b></p> |         |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer, en donnant des exemples entre l'interaction et les divers systèmes du corps humain (p. ex., le système circulatoire achemine les nutriments du système digestif et l'oxygène du système respiratoire vers le système musculaire).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire, au moyen d'exemples, l'interdépendance des systèmes du corps humain, et comment l'organisme se débarrasse des déchets, entre autres les reins filtrent le sang et éliminent les déchets sous forme d'urine, les poumons expirent le dioxyde de carbone, le rectum accumule et expulse les matières non digérées.</li> </ul> |

## Domaine 4 : L'investigation scientifique (suite)

### SOUS-DOMAINES 4.2 : SCIENCES PHYSIQUES

Les sciences physiques, qui englobent la chimie et la physique, se préoccupent de la matière, de l'énergie et des forces. La matière a une structure, et des interactions multiples existent entre ses composantes. L'énergie relie la matière aux forces gravitationnelles, électromagnétiques et nucléaires de l'univers. Les sciences physiques traitent des lois de la conservation de la masse et de l'énergie, de la quantité de mouvement et de charge.

L'apprenant pourra :

| Volets                                    | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|---|---|---|---|--|
| <b>4.2.1 - La structure et la matière</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire des objets en fonction des matériaux qui entrent dans leur fabrication (p. ex., bois, métal, papier) et leurs propriétés physiques (p.ex., couleur, texture, taille, poids, flexibilité).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler du fait que les objets/ la matière peuvent exister dans différents états (solide, liquide, gazeux) ayant des propriétés différentes et en donner des exemples.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer clairement que l'eau existe aux états solide (glace/neige), liquide (eau), ou gazeux (vapeur d'eau).</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de la théorie particulière de la matière pour décrire les réactions physiques et chimiques.</li> </ul> |
|   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter comment la matière peut passer d'un état à l'autre (p. ex., l'eau gèle quand la température chute suffisamment).</li> </ul> |  |

| Volets                    | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |
|---------------------------|---|--|---|---|
| <b>4.2.2 - Les forces</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire comment les objets se déplacent de différentes façons (p. ex, en ligne droite, par rotation, en aller-retour, rapidement ou lentement).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquez qu'on exerce une force ou on crée une traction quand on pousse ou tire un objet.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer que certaines forces peuvent agir à distance (sans toucher un objet).</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer et donner des exemples :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- que la chaleur déplace des objets plus chauds vers des objets plus froids jusqu'à ce qu'ils aient la même température;</li> <li>- que la lumière interagit avec la matière par transmission (y inclus la réfraction), absorption ou réflexion pour voir un objet,</li> <li>- que la lumière d'un objet (soit émise par l'objet ou reflété par l'objet) doit atteindre l'œil pour que l'objet soit vu;</li> <li>- que les circuits électroniques permettent de transférer de l'énergie d'un endroit à l'autre lorsque la chaleur, la lumière, le son et les changements chimiques sont produits;</li> <li>- que nous recevons l'énergie du Soleil par des ondes de différentes longueurs (lumière visible, infrarouge, radiation ultraviolette).</li> </ul> </li> </ul> |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>définir la force, le mouvement et l'énergie, la gravité.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer que les effets de poussée et de tractions multiples peuvent amener un objet à rester immobile.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler du concept de l'énergie (relations entre la lumière, la chaleur, l'électricité, le mouvement, le son).</li> </ul> |   |

## Domaine 4 : L'investigation scientifique (suite)

### SOUS-DOMAINES 4.3 : SCIENCES DE LA TERRE

Les sciences de la Terre fournissent à l'apprenant des perspectives mondiales et universelles sur ses connaissances. La Terre a une forme, une structure et des régularités de changement, tout comme le système solaire qui l'entoure et l'univers physique au-delà de celui-ci. Dans le contexte d'actualisation scolaire pour les apprenants nouveaux arrivants, nous nous limiterons à la météorologie et l'hydrographie.

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.3 : Sciences de la Terre

L'apprenant pourra :

| Volets   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|--|--|--|--|--|
| <b>4.3.1 - Le temps, le climat, l'eau et les forces de la nature</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des changements cycliques et les expliquer (p. ex., les saisons, les phases de la lune, le jour et la nuit).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire les changements saisonniers (printemps, été, automne, hiver) au Manitoba (p. ex., la météo, les implications, etc.).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire comment les changements dans l'atmosphère causés par l'air et l'eau (p. ex., le vent, la pluie, la neige) affectent les êtres vivants et leur environnement au Manitoba.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment des mesures préventives (p. ex., la végétation, le renforcement (béton, roches), les quais, les brise-lames) préviennent l'érosion des rives et des côtes.</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>réfléchir en groupe-classe à des facteurs qui, seuls ou combinés, peuvent causer une inondation (p. ex., une fonte rapide de la neige, des pluies abondantes, le sol gelé empêchant l'absorption de l'eau, les systèmes de drainage agricole, les barrages, les canaux de dérivation).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer en groupe-classe des moyens (p. ex., les canaux de dérivation, les digues) qui servent à limiter ou à prévenir les dommages causés par les inondations, et discuter des répercussions positives et négatives qui peuvent en découler.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment les vagues et le mouvement des glaces sont à l'origine de l'érosion et de la déposition.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>examiner un problème et y proposer des solutions possibles.</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>réfléchir en groupe-classe à des facteurs qui, seuls ou ensemble, peuvent causer une sécheresse (par ex., le manque de précipitations, les vents, le manque d'irrigation, les systèmes de drainage agricole, les barrages).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer en groupe-classe des moyens (p. ex., la récupération de l'eau, l'irrigation) qui servent à limiter ou à prévenir les dommages causés par les sécheresses, et discuter des répercussions positives et négatives qui peuvent en découler.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment le débit d'un cours d'eau agit sur l'érosion et la déposition et comparer les caractéristiques d'une jeune rivière à celles d'une vieille rivière (p. ex., les méandres, les bras morts, les alluvions, les bancs de sable, les plaines inondables, les deltas).</li> </ul> |  |

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.3 : Sciences de la Terre

L'apprenant pourra :

| Volets                                      | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |
|---|---|---|--|---|
| <b>4.3.2 - Les systèmes hydrographiques</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler en groupe-classe du cycle de l'eau en utilisant un vocabulaire approprié tel que les états solide, liquide et gazeux, la condensation, l'évaporation, la solidification, la fonte, la température.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire les changements saisonniers et les implications pour le Manitoba, explorer en groupe-classe les caractéristiques et les propriétés de l'eau douce et de l'eau salée (p. ex., le point de congélation, la masse volumique, les matières dissoutes, la distribution mondiale, les quantités relatives, la diversité des composantes biologiques).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des sources d'eau potable et explorer des méthodes employées pour en recueillir dans des endroits où l'approvisionnement est limité (p. ex., le dessalement, la fonte de glace, la condensation).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer pourquoi l'eau doit parfois subir un traitement d'épuration en vue de la consommation et décrire les étapes du traitement de l'eau, entre autres la filtration, la sédimentation, la chloration et la fluoration.</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>représenter chacune des étapes du cycle de l'eau et expliquer leur rôle respectif dans ce processus.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et questionner les découvertes et les observations, et parler en groupe-classe de ses apprentissages.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire le déroulement des expériences, les résultats, les observations, les comparer avec celles des autres et parler de ses apprentissages.</li> </ul>  |   |

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.3 : Sciences de la Terre

L'apprenant pourra :

| Volets                             | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4   |
|------------------------------------|--|--|--|---|
| <b>4.3.3 - La gestion de l'eau</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>réfléchir en groupe-classe aux problèmes liés à la pollution de l'eau et identifier des facteurs de pollution.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter en groupe-classe des moyens de réduire ou d'éliminer les effets des substances qui peuvent polluer l'eau.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment des facteurs environnementaux affectent la gestion des ressources en eau (p. ex., la préservation des écosystèmes, la qualité de l'eau).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment des facteurs sociaux et économiques affectent la gestion des ressources en eau (p. ex., les loisirs, l'emploi et le développement industriel).</li> </ul>                                      |
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de préoccupations environnementales en groupe-classe.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes respectueux dans son environnement immédiat (p. ex., éviter de laisser couler l'eau inutilement, recueillir l'eau de pluie pour le jardin).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes reflétant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer le système d'évacuation des eaux usées de sa collectivité à celui d'une autre collectivité, entre autres les processus d'évacuation et d'épuration, les effets sur l'environnement, le coût.</li> </ul> |
|                                    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer un système qui résout un problème lié à la pollution de l'eau.</li> </ul>  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer un système, à partir du processus de design, qui résout un problème lié à l'eau créé par les loisirs, l'emploi ou le développement industriel.</li> </ul>   |

## DOMAINE 5 : LA COMMUNICATION EN ANGLAIS

Le domaine de **La communication en anglais** est aussi présenté sous forme de stades. Les stades ont été élaborés en tenant compte des apprentissages de l'anglais pour les apprenants de langue française. Le domaine de **la communication en anglais** a été adapté du domaine 1 de la communication en français. Les sous-domaines 5.1, 5.2 et 5.3 ont été organisés afin de faciliter l'évaluation initiale et d'identifier les points de repère qui pourront servir à l'élaboration du plan d'apprentissage des apprenants. Le tableau suivant présente une organisation en sous-domaines (clusters) et en volets (strands) abordés dans chacun de ceux-ci.

| CLUSTER                            | STRAND   |
|------------------------------------|--|
| 5.1: Interpersonal Communication   | 5.1.1: Communication in a variety of social, academic and cultural contexts <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprehend and respond</li> <li>• Create and compose</li> <li>• Assess and reflect</li> </ul>   |
| 5.2: Constructing Meaning of Texts | 5.2.1: Metacognition <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assess and reflect on literacy learning</li> </ul> 5.2.2: Activating prior knowledge to construct meaning of written, audio or visual texts<br>5.2.3: Acquiring knowledge to construct meaning of audio or visual texts<br>5.2.4: Constructing meaning of written text<br>5.2.5: Applying knowledge to respond and represent meaning of written, audio or visual texts |
| 5.3: Responding and Representing   | 5.3.1: Preparation<br>5.3.2: Artistic and media-based representation<br>5.3.3: Written representation<br>5.3.4: Revision of artistic, media-based and written text<br>5.3.5: Celebration<br>5.3.6: Metacognition   |



Les stades 1 à 5 marquent une progression qui doit être lue horizontalement. Les apprentissages visés, pour chacun d'eux, dénotent ce que l'apprenant devrait pouvoir faire à la fin de chacun de ces stades.

Le but du domaine de **La communication en anglais**, comme celui de français est de préparer l'apprenant à utiliser la langue anglaise pour structurer sa pensée afin de communiquer efficacement dans divers contextes.

C'est en particulier dans l'interaction avec ses pairs que l'apprenant pourra développer ses compétences à communiquer de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.

Le but des apprentissages du stade 5 est de guider l'enseignant dans son travail auprès de l'apprenant afin que ce dernier puisse vivre une transition réussie lorsqu'il s'inscrit au cours d'Anglais langue additionnelle (ALA) ou le cours d'Anglais ou ELA-Immersion.

L'outil intitulé *Observation Tool for Assessment of Comprehension and Oral Expression with Learners of anglais langue additionnelle (ALA)*, aux pages 3-87 à 3-90, peut guider la programmation de l'acquisition de la langue anglaise ainsi que l'évaluation de la langue orale.

## Domaine 5 : Communication en anglais

### CLUSTER 5.1: INTERPERSONAL COMMUNICATION

- It is essential to create authentic learning contexts that allow students to interpret and produce messages of various forms for a variety of purposes.

Domaine 5 : Communication en anglais - 5.1: Interpersonal Communication

At the end of each stage, the learner:

| Strand  | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|---|--|--|--|--|
| <p><b>5.1.1</b><br/><b>Communication in a variety of social, academic and cultural contexts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprehend and respond</b></li> <li>• <b>Create and compose</b></li> <li>• <b>Assess and reflect</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• observes the use of language formality in a variety of contexts.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• experiments with formal and informal styles of communication.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explores formal and informal communication in various contexts (e.g.: language register, greetings, gestures expressing emotions, communication with strangers).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• makes the distinction between various levels of verbal and nonverbal language (language used in the classroom as opposed to language used on the street, at home, etc.).</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reformulates the essence of the message and asks for additional explanation.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• focuses on what is said, pays attention to the nonverbal language of the other speaker and asks questions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• calls on prior knowledge and asks the other speaker to repeat.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• asks questions to clarify one's understanding.</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• follows instruction and repeat the phrases heard.</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• follows instruction, repeats the phrases heard to communicate understand, asks questions to clarify.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• listens to other's opinion, and ideas, offers another point of view.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• justifies ideas and opinions to extend thinking.</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• listens to other's ideas and verbalizes one's thoughts.</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• shows an interest in the opinion of others.</li> <li>• attempts to verbalize ideas, thoughts, or feelings.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• attempts to present one's point of view and justifies own thinking.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• engages in a conversation.</li> </ul>   |

For more information, please see:

**Observation tool for Assessment of Comprehension and Oral Expression with Learners of anglais langue additionnelle (ALA)**

## Domaine 5 : La communication en anglais

### CLUSTER 5.2: CONSTRUCTING MEANING OF TEXTS

- The reading purpose can vary according to the student's motivation and the context, such as a need for communication, entertainment, in authentic learning situations, etc.
- It is essential to explore a variety of texts, such as math problems, films, songs, websites, others subject areas, such as visual arts, geography, science, etc. in a variety of contexts.

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand   | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|--|---|--|--|--|
| <b>5.2.1</b><br><b>Metacognition</b><br><br>• <b>assess and reflect on literacy learning</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explores purpose and choice of texts with the teacher.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>discusses purpose and choice of texts with others and teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>sets purpose and chooses texts with the help of the teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>chooses appropriate texts according to own purpose and context.</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in setting class goals for language learning.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about goals for language learning with others and teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>chooses an appropriate goal for language learning with assistance.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>examines chosen goals, discusses successes and challenges with assistance.</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about what he/she knows, with the whole class, and what he/she wants to know, with the help of the teacher.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about what he/she knows, what he/she wants to know and why he/she wants to know it with the help of the teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifies, with assistance what he/she already knows about the subject by making connections with texts.</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>explains, to a partner, what he/she already knows about the subject by making connections with texts.</li> </ul>                              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about the strategies that help make sense of texts.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about the strategies that help make sense of texts (choosing a text of one's interest, anticipating the message, rereading when meaning is lost, highlighting familiar or unfamiliar words, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about effective strategies practiced, discusses difficulties encountered, and plans to use modeled strategies with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>analyzes the use of strategies practiced, discusses difficulties encountered, and plans to use modeled strategies with assistance.</li> </ul> |

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|--|---|---|---|--|
| <p><b>5.2.2</b><br/> <b>Activating prior knowledge to construct meaning of written, audio, or visual texts</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in whole class discussions and makes predictions based on prior knowledge using visual cues.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>makes predictions and asks questions, explores others' ideas and experiences, uses visual cues, etc. with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>predicts, discusses, questions, and anticipates outcome with assistance in multimodal contexts.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>predicts, discusses, questions, and anticipates outcome to collaborate in multimodal contexts.</li> </ul> |

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|--|--|--|--|--|
| <p><b>5.2.3</b><br/> <b><i>Acquiring knowledge to construct meaning of audio or visual texts</i></b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about understanding of texts.</li> <li>• discusses predictions.</li> <li>• asks questions to better understand.</li> <li>• stops and reviews, listens and replays the text to confirm understanding.</li> <li>• responds to the text by expressing preferences and opinions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discusses understanding of the text, and makes connections to personal experiences.</li> <li>• uses the information in the text to better understand and make new predictions with assistance.</li> <li>• stops, discusses understanding to confirm predictions, asks new questions, and makes new predictions to better understand.</li> <li>• talks about emotions evoked.</li> <li>• talks about real and imaginary contexts.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• makes connections between texts and personal experiences in a group setting.</li> <li>• talks about images, sounds, evokes emotions, etc. while making connections to texts in a group setting.</li> <li>• responds to texts by expressing preferences, ideas and interests with assistance.</li> <li>• uses clues in the text to make inferences.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about the message of the text creator in a group setting.</li> <li>• analyzes relevant information from texts with assistance.</li> </ul> |

## Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|--|--|--|--|--|
| <p><b>5.2.4</b><br/><b><i>Constructing meaning of written text</i></b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• recognizes and identifies the phonemes - initial sound, familiar parts of words, root, clusters, blends, word families, etc.</li> <li>• uses the sound of the simple graphemes taught to decode the words.</li> <li>• breaks the words down into syllables</li> <li>• looks for the known part of the word.</li> <li>• looks at illustrations in text.</li> <li>• uses the references created in the classroom (word wall, sound posters, visual dictionary, etc.).</li> <li>• reads punctuation for meaning.</li> <li>• self corrects.</li> <li>• talks about predictions.</li> <li>• stops and rereads.</li> <li>• thinks about what the message is with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• uses knowledge of grapheme (letter)/phoneme (sound) relationship to decode and understand written texts.</li> <li>• uses the sound of the complex graphemes taught to decode the text (word families).</li> <li>• uses knowledge of syllables, illustrations, and punctuation to decode and construct meaning.</li> <li>• continues reading to make sense of new words.</li> <li>• discusses connections between the text and prior knowledge.</li> <li>• uses phrasing to make sense of text.</li> <li>• uses the word wall, personal dictionary, etc. to understand.</li> <li>• uses punctuation to build fluency and construct meaning: exclamation and question marks.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• accesses knowledge of word formation to construct meaning of unknown words.</li> <li>• makes connections between texts and self.</li> <li>• discusses comprehension of texts in a small group setting.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• uses the information that precedes or follows the word to give it meaning.</li> <li>• makes connections with multiple texts, self, others, and the world with assistance.</li> <li>• analyzes relevant information from texts with assistance.</li> </ul> |



Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand   | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   |
|--|--|---|---|---|
| <p><b>5.2.5</b><br/><b><i>Applying knowledge to respond and represent meaning of written, audio, or visual texts</i></b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about understanding of texts using a variety of supports.</li> <li>• talks about preferences in connection with texts (e.g.: I liked..., because...; I learned...; I wonder...).</li> <li>• explores the means used in various media productions (advertising, television, etc.) to influence our habits of consumption.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about understanding of texts using a variety of supports.</li> <li>• talks about preferences in connection with texts and how what they know can be represented in different contexts with whole class.</li> <li>• identifies and discusses the means used in various media productions (advertising, television, etc.) to influence our habits of consumption.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discusses the message of text creator with others and draws own conclusions.</li> <li>• explains preferences in connection with texts and how what they know can be represented in different contexts to further learning.</li> <li>• explores and discusses the dominant characteristics (use of colour, images, form, etc.), purpose and impact of media products (billboards, Web, newspapers, magazines, news, school newspaper, soap operas, video clips, news bulletins, public affairs broadcasts, novels, etc.) on the target audience.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• begins to analyze purpose and choices of text creators and the impact on audience.</li> <li>• begins to analyze bias, differences of opinions, and perspectives.</li> <li>• identifies and responds to the persuasion techniques used by various media to influence a target audience (use of colour, images, music, stereotypes, humour, sex, emotions, etc.).</li> <li>• compares texts to see what ideas, information, points of view, and people are included or not included and explores possible reasons for this.</li> </ul> |

## Domaine 5 : La communication en anglais

### CLUSTER 5.3: RESPONDING AND REPRESENTING

- In order to experience authentic learning situations, it is essential to explore a variety of representations such as blogs, photo stories, poems, songs, posters, brochures, ads, skits, etc.
- A representation can vary depending on context, purpose, and audience.

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.3: Responding and Representing

At the end of each stage, the learner:

| Strand                             | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  |
|------------------------------------|--|--|---|--|
| <b>5.3.1</b><br><b>Preparation</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in a brain-storming to generate ideas.</li> <li>talks about audience, purpose, and context.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discusses possible ideas, form, audience, and purpose with the help of the teacher.</li> <li>contributes to the co-construction of criteria based on elements and techniques of modes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>plans representation to reflect purpose, audience, and context with assistance.</li> <li>collaborates to co-construct criteria to plan and design representation with a small group</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>plans representation to reflect purpose, audience, and context with a small group.</li> <li>organizes ideas with support (e.g.: organizers, discussions, drawings, sketches).</li> <li>decides on the mode of representation using criteria.</li> </ul> |

| Strand   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   |
|--|---|---|---|---|
| <b>5.3.2</b><br><b>Artistic and media-based representation</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in the exploration of various forms of artistic (theatre, painting, drawing, sculpture, dance, music) and media-based (audio, video, web-based, etc.) communication.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>recognizes and talks about preferences with respect to the means of artistic and media-based communication.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explores creativity through various means of artistic and media-based communication with the help of the teacher or classmates.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expresses ideas and communication purposes through artistic or media-based means.</li> </ul> |

## Domaine 5 : La communication en anglais - 5.3: Responding and Representing

At the end of each stage, the learner:

| Strand  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |
|---|---|---|--|---|
| <b>5.3.3</b><br><b>Written representation</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses knowledge of sound and symbol relationships to write.</li> <li>uses familiar words and simple sentences to write about ideas, topics, or experiences using models.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transforms ideas into text using models.</li> <li>discusses connections between texts, experiences, interests, and ideas with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>composes texts using references in environment (word wall, personal dictionary, etc.) with small group.</li> <li>explores different forms with others.</li> <li>uses his repertoire of other languages to compose texts.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses graphic organizers to clarify ideas and create text.</li> <li>uses a variety of conventions to create texts.</li> <li>uses different forms for different purposes and audiences with assistance.</li> </ul> |

| Strand  | Stade 1 | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |
|---|---------|--|--|--|
| <b>5.3.4</b><br><b>Revision of artistic, media-based and written text</b> |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>rereads written text with a partner.</li> <li>discusses the components of written text with the teacher based on the criteria set with the whole class.</li> <li>checks the spelling of words using references (word wall, personal dictionary, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>revises text with the teacher, based on criteria set with the whole class.</li> <li>rereads text with a partner and check the word order, punctuation, and spelling.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>revises text based on feedback from teacher or peers.</li> <li>shares text with whole group.</li> </ul> |

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.3: Responding and Representing

At the end of each stage, the learner:

| Strand                       | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |
|------------------------------|--|---|---|--|
| <b>5.3.5<br/>Celebration</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions with support.</li> <li>• shares work and successes with others.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions to small group.</li> <li>• shares work and talks about challenges and successes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions to large group.</li> <li>• shares work, identifies elements of production, and discusses challenges and successes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions to a variety of audiences.</li> <li>• expresses the creative process.</li> </ul> |

| Strand  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  |
|---|---|--|---|--|
| <b>5.3.6<br/>Reflection and Metacognition</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks with the teacher about:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- what was challenging and what was doable;</li> <li>- how new learning will be used in other productions.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks with the teacher or others about :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- what was challenging and what was doable;</li> <li>- how new learning will be used in other productions.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discusses choice of strategies used with teacher or others.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyses learning strengths.</li> <li>• sets specific goals with the help of the teacher for new learning.</li> </ul> |



# OBSERVATION TOOL FOR ASSESSMENT OF COMPREHENSION AND ORAL EXPRESSION WITH LEARNERS OF ANGLAIS LANGUE ADDITIONNELLE (ALA)

Student's Name: \_\_\_\_\_ Teacher: \_\_\_\_\_

Grade: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_ Start Date: \_\_\_\_\_

Check off each of the behaviours observed in the table below.

For each of the skills, knowledge, and attitudes, the learner may simultaneously display multiple behaviours indicative of a given phase, and behaviours indicative of more than one phase.

| Language Learning Process | EMERGENT  |  | BEGINNING/DEVELOPING  |   | TRANSITIONAL  |   |
|---------------------------|---|--|---|---|---|---|
|                           | In phase 1, the learner:  | In phase 2, the learner:   | In phase 3, the learner:  | In phase 4, the learner:  | In phase 5, the learner:  | In phase 6, the learner:  |
| <b>ORAL COMPREHENSION</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>copies others during routine tasks</li> <li>looks for environmental cues</li> <li>responds to instructions with visual supports</li> <li>responds to tone of voice</li> <li>responds with certain gestures</li> <li>observes and waits for support before beginning work</li> <li>responds in first language to confirm comprehension</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>follows the routine</li> <li>responds to simple instructions used in a familiar context, with visual support/ gestures</li> <li>takes cues from others when interacting in learning experiences</li> <li>requires support from others to take part in learning experiences (ex.: repetition, gestures, explanations)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>follows directions in familiar contexts</li> <li>responds to most instructions in a familiar context</li> <li>interacts with others during learning experiences using known languages</li> <li>requires visual and gestural supports to accomplish tasks (ex: demonstration, models, illustrated procedure)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds to slightly more complicated instructions and requires repetition</li> <li>responds to simple questions</li> <li>begins to ask questions</li> <li>responds to stories told with little visual support</li> <li>takes part in learning experiences by following oral instructions</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds to slightly more complicated instructions and requires less repetition</li> <li>contributes to classroom or small group learning experiences</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds appropriately to others in a variety of contexts</li> </ul> |

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003). « Outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation », *Trousse de formation en francisation : projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année*, Toronto, CMEC. Adapted and translated with permission of author.

| <i>Language Learning Process</i> |                      | <b>EMERGENT</b>  |   | <b>BEGINNING/DEVELOPING</b>  |  | <b>TRANSITIONAL</b>   |  |
|----------------------------------|----------------------|--|---|--|--|---|--|
|                                  |                      | <b>In phase 1, the learner:</b>  | <b>In phase 2, the learner:</b>   | <b>In phase 3, the learner:</b>  | <b>In phase 4, the learner:</b>  | <b>In phase 5, the learner:</b>   | <b>In phase 6, the learner:</b>  |
| <b>ORAL EXPRESSION:</b>          | <b>Fluency</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>imitates and recites familiar expressions, chants, rhymes, etc.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses words identifying objects or people in environment to express ideas</li> <li>pauses, hesitates, and searches for words before responding</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses simple sentences in a familiar context</li> <li>speaks in English or asks for help to express ideas, needs, or feelings</li> <li>begins to communicate basic needs, ideas, and feelings</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>is able to describe an image, tell a simple story, or share experiences, while making a number of errors due to interference of other language</li> <li>uses words or sounds from known language to communicate in English</li> <li>initiates communication with others in familiar contexts</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>is able to tell a simple story, experiences, and ideas with fewer errors due to interference from other language</li> <li>is able to describe events</li> <li>initiates communication in new contexts</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>communicates ideas, experiences, and feelings with increasing fluency</li> </ul>  |
|                                  | <b>Participation</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats expressions in large group setting</li> <li>participates by responding in other language</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in learning experiences by using a few English words with others in a familiar context</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a few English words in small groups or with the teacher</li> <li>participates using both languages</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>increasingly tries to communicate in English, using familiar phrases, gestures</li> <li>hesitates while searching for the right vocabulary</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>communicates by using complete sentences (e.g.: is able to describe a two- or three-step process such as how to make a sandwich)</li> <li>initiates dialogue with others in English</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>takes initiative to communicate in unstructured situations with others and maintains the conversation in English</li> </ul> |



| Language Learning Process |                           | EMERGENT  |  | BEGINNING/DEVELOPING   |  | TRANSITIONAL  |  |
|---------------------------|---------------------------|---|--|--|--|---|--|
|                           |                           | In phase 1, the learner:  | In phase 2, the learner:   | In phase 3, the learner:   | In phase 4, the learner:   | In phase 5, the learner:  | In phase 6, the learner:   |
| <b>ORAL EXPRESSION:</b>   | <b>Vocabulary</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats English words when asked</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses basic familiar words in English to express needs</li> <li>uses words acquired through learning experiences with visual supports</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats vocabulary related to learning experiences with support</li> <li>verbalizes the vocabulary associated with an illustration (<i>ex: the names of animals</i>)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a limited vocabulary and indefinite terms to replace unknown words in new contexts (<i>ex: like, stuff, things, etc.</i>)</li> <li>begins to use specific vocabulary (adjectives, verb tense, pronouns, etc.) related to learning experiences and familiar contexts</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a simple, repetitive vocabulary appropriately to communicate</li> <li>attempts to use adjectives to describe an object or illustration from a learning experience</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses appropriate vocabulary in a variety of contexts</li> </ul>   |
|                           | <b>Sentence structure</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds in other language</li> <li>uses other language words in attempt to communicate</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats basic familiar phrases and expressions (<i>ex.: May I go to the bathroom?</i>)</li> <li>uses a few other language words in attempt to communicate in English</li> <li>adds a word to complete the model sentence (<i>ex : I like/ want...</i>)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>experiments with syntax when attempting to use an English sentence structure</li> <li>attempts to use model sentences in learning experiences with others</li> <li>begins to use simple sentences with three or four words spontaneously</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses simple sentences to communicate</li> <li>uses present tense verbs in simple sentences</li> <li>begins to use negative and interrogative forms</li> <li>attempts other verb tenses</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a variety of familiar sentence structures</li> <li>begins to use more complex sentence structures</li> <li>uses appropriate verb tense to communicate</li> <li>uses negative and interrogative forms appropriately</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>experiments with a variety of sentence structures in new contexts</li> <li>uses negative and interrogative forms efficiently</li> </ul> |





# **Stades et apprentissages visés dans les cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés**

**9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année**



## DOMAINE 1 : LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS

Le domaine **La communication en français** est présenté sous forme de stades. Les stades ont été élaborés à partir des apprentissages en français qui tiennent compte des trois sous-domaines suivant : la communication interpersonnelle, la compréhension de textes variés, la production de textes variés. Ces sous-domaines ont été organisés afin de faciliter l'évaluation initiale et d'identifier les points de repère qui pourront servir à l'élaboration du plan d'apprentissage des apprenants.

Le tableau suivant présente une organisation en sous-domaines et en volets abordés dans chacun de ceux-ci.

| SOUS-DOMAINES                  | VOLETS   |
|--------------------------------|--|
| Communication interpersonnelle | <ul style="list-style-type: none"><li>• Compréhension et expression orales</li></ul>   |
| Compréhension de textes variés | <ul style="list-style-type: none"><li>• Avant la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes</li><li>• Pendant le visionnement ou l'écoute de divers textes</li><li>• Pendant la lecture de divers textes</li><li>• Après la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes</li><li>• Métacognition</li></ul> |
| Production de textes variés    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Préparation à la production</li><li>• Production artistique et médiatique</li><li>• Production écrite</li><li>• Révision des productions artistique, médiatique et écrite</li><li>• Diffusion et célébration</li><li>• Métacognition</li></ul>   |

Les stades regroupant les apprentissages visés marquent une progression qui doit être lue horizontalement. Ces apprentissages dénotent ce que l'apprenant devrait pouvoir faire à la fin de chacun de ces stades.

Le but du domaine **La communication en français** est de préparer l'apprenant à utiliser la langue française pour communiquer efficacement dans divers contextes, structurer sa pensée, apprendre et se construire une identité. C'est en particulier dans l'interaction avec ses pairs que l'apprenant pourra développer son niveau de compétence à communiquer de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.

## Domaine 1 : La communication en français

### SOUS-DOMAINES 1.1 : COMMUNICATION INTERPERSONNELLE

- Il est essentiel de créer des contextes d'apprentissage authentiques qui permettent à l'apprenant d'interpréter et de produire des messages de diverses formes et fonctions selon la situation de communication.

\* Il est à noter que, pour les apprenants parlant peu ou pas français, on utilisera *l'outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation*. (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2003).

## Domaine 1 : La communication en français - 1.1 : Communication interpersonnelle

## L'apprenant pourra :

|   | CASANA 1   |  | CASANA 2   |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|---|--|--|--|--|---|
| Volets  | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5   |
| <b>1.1.1 - Compréhension et expression orales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>écouter et observer les différents degrés de formalité selon le contexte et l'interlocuteur (par ex., le niveau de langue, la communication non-verbale, une certaine distance physique avec son interlocuteur, etc.).</li> <li>reformuler l'essentiel du message et demander des explications supplémentaires.</li> <li>exécuter une consigne, reprendre les formules entendues pour exprimer ses idées.</li> <li>démontrer du respect en situation d'écoute et en verbalisant sa pensée.</li> <li>réactiver ses connaissances sur un sujet donné pour déterminer et expliquer ses préférences, utiliser des termes appropriés pour décrire ses émotions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>tenter des expériences, dans son milieu immédiat, de communications formelles et informelles (par ex., tutoiement et vouvoiement, la gestuelle, le contact physique ou non, etc.).</li> <li>se concentrer sur ce qui est dit, prêter attention au langage non verbal du locuteur et poser des questions.</li> <li>attendre la fin d'une explication pour prendre la parole, respecter les idées des autres dans ses propos.</li> <li>démontrer un intérêt pour connaître l'opinion des autres.</li> <li>exprimer un souhait, discuter de ses préoccupations afin de trouver des solutions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer les communications formelles et informelles en divers contextes (par ex., le registre de langue, les salutations, la gestuelle exprimant les émotions, avec des inconnus, etc.).</li> <li>faire appel à ses connaissances antérieures et demander de répéter.</li> <li>exprimer son appréciation sur un travail d'équipe, respecter le point de vue de l'autre, prendre position.</li> <li>défendre son point de vue avec respect.</li> <li>partager ses joies, ses forces et ses épreuves dans le but de mieux se faire connaître.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>faire la distinction entre divers niveaux de langue verbale et non-verbale (par ex., la salle de classe par opposition à la rue, à la maison, etc.).</li> <li>demander de paraphraser ce qui a été dit et demander des clarifications.</li> <li>justifier avec respect son appréciation d'une présentation.</li> <li>écouter entièrement les explications de l'autre.</li> <li>partager ses valeurs dans le but de mieux se faire connaître.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser efficacement la communication interpersonnelle en fonction des divers contextes (par ex., avec les interlocuteurs, la situation, le message à véhiculer, etc.).</li> <li>paraphraser ce qui a été dit pour valider sa compréhension.</li> <li>réviser son opinion en se basant sur les propos de l'autre ou y donner suite de façon appropriée.</li> <li>être prêt à modifier son opinion à la lumière de nouvelles informations, présenter un argument.</li> <li>participer à un débat et formuler une opinion raisonnée (par ex., les droits humains).</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français (suite)

### SOUS-DOMAINES 1.2 : COMPRÉHENSION DE TEXTES VARIÉS

- Afin d’avoir des situations d’apprentissage authentiques, il est essentiel d’explorer une variété de textes tels que des problèmes de mathématiques, des films, des chansons, des sites Web, etc.
- L’intention de lecture peut varier selon la motivation de l’apprenant et le contexte par exemple, le besoin d’information, le besoin de divertissement, une situation d’apprentissage authentique, etc.



Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

| Volets   | CASANA 1  |   | CASANA 2  |   | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année  |
|--|---|---|---|---|--|
|  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   | Stade 5  |
| <p><b>1.2.1 - Avant la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de l'intention de lecture et du choix de texte avec l'enseignant.</li> <li>• discuter avec l'enseignant des stratégies à travailler pendant la lecture.</li> <li>• faire des prédictions ou poser des questions en faisant un survol du texte et en discutant du titre, des illustrations en groupe-classe.</li> <li>• parler de ce qu'il sait, en groupe-classe, et de ce qu'il veut savoir, avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter de l'intention de lecture et du choix de texte avec ses pairs et l'enseignant.</li> <li>• discuter avec l'enseignant des stratégies à travailler pendant la lecture et se fixer un objectif (p. ex., s'arrêter et relire, découper les mots en syllabes, etc.).</li> <li>• faire des prédictions ou poser des questions en faisant un survol du texte et en discutant des tableaux, de la police de caractère, etc. en groupe-classe.</li> <li>• parler de ce qu'il sait, de ce qu'il veut savoir et pourquoi il veut le savoir avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se fixer une intention de lecture avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>• se fixer un objectif avec l'aide de l'enseignant (p. ex., lire par groupe de mots, respecter la ponctuation, etc.).</li> <li>• faire des prédictions en faisant un survol du texte en examinant les paragraphes d'introduction et de conclusion, les mots en italique ou en gras, ou les personnages, etc. avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>• préciser, avec l'aide de l'enseignant, ce qu'il sait déjà sur le sujet en établissant des liens avec le texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• préciser son intention de lecture en lien avec la tâche à accomplir.</li> <li>• se fixer un objectif en fonction des stratégies de compréhension à travailler (p. ex., se créer des images mentales en s'appuyant sur ses cinq sens).</li> <li>• faire des prédictions en faisant un survol du texte et en examinant la mise en page (p. ex., onglets, cartes et graphiques) et la structure du texte.</li> <li>• préciser, avec un partenaire, ce qu'il sait déjà sur le sujet en établissant des liens avec le texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• préciser son intention de lecture et choisir la façon de lire (p. ex., lire en diagonale, à partir de la table des matières, etc.) qui répond le mieux à celle-ci.</li> <li>• se fixer un objectif en fonction des stratégies de compréhension à travailler (p. ex., relire un passage pour mieux le comprendre).</li> <li>• faire des prédictions en faisant un survol de divers éléments du texte (p. ex. la table des matières, l'index, le synopsis, le glossaire, etc. ou faire une lecture diagonale).</li> <li>• préciser ce qu'il sait déjà sur le sujet en établissant des liens avec le survol du texte ou la lecture diagonale.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

## L'apprenant pourra :

|   | CASANA 1  |   | CASANA 2  |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|---|---|---|---|--|---|
| Volets  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  | Stade 5   |
| <b>1.2.2 - Pendant le visionnement ou l'écoute de divers textes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de sa compréhension du texte.</li> <li>• discuter de ses prédictions.</li> <li>• poser des questions pour mieux comprendre.</li> <li>• s'arrêter et visionner ou écouter le texte de nouveau pour confirmer sa compréhension.</li> <li>• réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter de sa compréhension du texte.</li> <li>• utiliser les informations contenues dans le texte pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions.</li> <li>• continuer de visionner ou écouter le texte pour anticiper le message.</li> <li>• parler des émotions suscitées.</li> <li>• distinguer le vraisemblable de l'imaginaire.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se demander ce qui est important et ce qu'un passage du texte lui apprend sur l'histoire ou le sujet.</li> <li>• se faire des représentations d'images, de sons, d'odeurs, de sensations évoqués par certains éléments du texte.</li> <li>• dégager le sens global du message contenu dans le texte.</li> <li>• réagir au texte en exprimant ses préférences et ses intérêts quant à un aspect particulier de celui-ci.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• établir des liens entre le texte et son vécu et avec de texte déjà connus.</li> <li>• analyser le texte afin de repérer les informations essentielles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• évaluer la pertinence du texte en lien avec son intention de lecture.</li> <li>• dégager l'idée principale et les idées secondaires en lien avec son intention de lecture.</li> <li>• utiliser certains indices du texte pour faire des inférences.</li> </ul> |

L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1  |   | CASANA 2  |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|--|---|---|---|--|---|
|  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |   |
| <b>1.2.3 - Pendant la lecture de divers textes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier sa compréhension, parler de sa compréhension du texte.</li> <li>• vérifier ses prédictions ou en discuter.</li> <li>• regarder les illustrations.</li> <li>• s'arrêter et relire.</li> <li>• s'autocorriger.</li> <li>• respecter la ponctuation : le point.</li> <li>• s'appuyer sur ses connaissances grapho-phonémiques :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître et trouver les phonèmes – son initial;</li> <li>- utiliser le son des graphèmes simples enseignés pour décoder le texte.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter de sa compréhension du texte.</li> <li>• vérifier sa compréhension en utilisant les illustrations.</li> <li>• discuter des liens entre le texte et ses connaissances antérieures.</li> <li>• continuer de lire pour vérifier les prédictions et deviner le sens du mot.</li> <li>• respecter la ponctuation : les points d'exclamation et d'interrogation.</li> <li>• s'appuyer sur ses connaissances grapho-phonémiques :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser le son des graphèmes complexes enseignés pour décoder le texte;</li> <li>- utiliser ses connaissances des syllabes pour décoder le texte.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se demander ce qui est important et ce que le paragraphe lui apprend sur l'histoire ou le sujet.</li> <li>• se créer des images mentales en s'appuyant sur ses cinq sens;</li> <li>• établir des liens entre le texte et soi.</li> <li>• respecter la ponctuation : la virgule, le point-virgule.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• naviguer dans le texte afin de repérer les informations essentielles.</li> <li>• se faire des représentations d'images, de sons, d'odeurs, de sensations évoqués par certains éléments du texte.</li> <li>• établir des liens avec ce qu'il lit entre le texte et lui-même, et avec les textes déjà lus.</li> <li>• respecter la ponctuation : la virgule, le point-virgule.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser un mot ou des expressions de remplacement pour déduire le sens de ce mot.</li> <li>• établir des liens avec ce qu'il lit (entre le texte et lui-même; entre les textes déjà lus; et entre le texte et le monde qui l'entoure).</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1   |   | CASANA 2   |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|--|--|---|--|--|---|
|  | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |   |
| <b>1.2.3 - Pendant la lecture de divers textes (suite)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>chercher la partie connue du mot.</li> <li>réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>lire par groupes de mots.</li> <li>distinguer le vraisemblable de l'imaginaire.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>s'appuyer sur sa connaissance de la formation des mots pour déduire le sens d'un mot inconnu.</li> <li>réagir au texte en exprimant ses préférences et ses intérêts quant à un aspect particulier de celui-ci.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser l'information qui précède ou qui suit le mot pour lui donner du sens.</li> <li>analyser le texte afin de repérer les informations essentielles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>dégager l'idée principale et les idées secondaires en lien avec son intention de lecture.</li> </ul> |

Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

L'apprenant pourra :

| Volets  | CASANA 1   |   | CASANA 2   |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année  |
|---|--|---|--|--|--|
|   | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5  |
| <b>1.2.4 - Après la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de ce qu'il a compris, en ses propres mots et avec des appuis visuels.</li> <li>• parler de ses préférences en lien avec le texte.</li> <li>• parler de ce qu'il a compris, en ses propres mots et avec des appuis visuels.</li> <li>• parler de ses préférences en lien avec le texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de ce qu'il a lu, en ses propres mots et avec de l'aide.</li> <li>• parler de son appréciation du texte (p. ex., J'ai aimé..., parce que, J'ai appris..., Je me demande..., etc.).</li> <li>• parler de ce qu'il a lu, en ses propres mots et avec de l'aide.</li> <li>• parler de son appréciation du texte (p. ex., J'ai aimé..., parce que, J'ai appris..., Je me demande... etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences entre divers textes (p. ex., même auteur, même thématique, etc.).</li> <li>• discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences entre divers textes (p. ex., même auteur, même thématique, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• paraphraser le texte.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences des éléments de divers textes (p. ex., les personnages, les lieux, l'intrigue, la séquence, la description, les illustrations, etc.).</li> <li>• paraphraser le texte.</li> <li>• discuter des ressemblances et des différences des éléments de divers textes (p. ex., les personnages, les lieux, l'intrigue, la séquence, la description, les illustrations, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• synthétiser les grandes idées du texte.</li> <li>• discuter des inférences en s'appuyant sur certains éléments du texte et ses observations.</li> <li>• proposer différentes conclusions.</li> <li>• synthétiser les grandes idées du texte.</li> <li>• discuter des inférences en s'appuyant sur certains éléments du texte et ses observations.</li> <li>• proposer différentes conclusions.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets  | CASANA 1  |   | CASANA 2   |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année  |
|---|---|---|--|--|--|
|   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |  |
| <b>1.2.4 - Après la lecture, le visionnement ou l'écoute de divers textes (suite)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>organiser le contenu du texte selon sa propre compréhension du texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>représenter le contenu du texte sous différentes formes avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>identifier des moyens utilisés dans diverses productions médiatiques (p. ex., les annonces publicitaires à la télévision, etc.) afin d'influencer nos habitudes de consommation et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuer à l'organisation du contenu du texte en utilisant des organisateurs graphiques (p. ex., tableau en T, ligne de temps, toile d'araignée, etc.).</li> <li>explorer les caractéristiques dominantes (p. ex., utilisation de couleurs, d'images, de forme), la fonction et l'impact des produits médiatiques sur le public cible (p. ex., panneaux publicitaires, le Web, journaux, magazines, les nouvelles, journal de l'école, téléromans, vidéoclips, bulletins de nouvelles, émissions d'affaires publiques, romans, etc.) et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>organiser le contenu du texte en utilisant des organisateurs graphiques (p. ex., tableau en T, ligne de temps, toile d'araignée, schéma de texte, etc.) avec de l'aide.</li> <li>identifier les techniques de persuasion utilisées par divers médias pour influencer un public cible (p. ex., utilisation de couleurs, d'images, de musique, de stéréotypes, d'humour, de sexe, d'émotions, etc.) et y réagir.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>organiser le contenu du texte en utilisant un organisateur graphique de son choix selon son intention de lecture.</li> <li>faire ressortir et remettre en question les messages que l'auteur veut véhiculer (p. ex., un point de vue unique, une idéologie, le ton du texte, etc.) pour influencer notre façon de voir, de penser, d'agir, de consommer.</li> </ul> |

Domaine 1 : La communication en français - 1.2 : Compréhension de textes variés

**L'apprenant pourra :**

| Volets                           | CASANA 1  |  | CASANA 2  |   | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année  |
|----------------------------------|---|--|---|---|--|
|                                  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |  |
| <b>1.2.5 -<br/>Métacognition</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des stratégies qui l'ont aidé à comprendre (p. ex., regarder les illustrations, regarder les mots, décoder, lire jusqu'à la fin de la phrase, etc.) avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler avec ses pairs ou l'enseignant des stratégies qui l'ont aidé à comprendre (p. ex., choisir un texte qui lui convient, anticiper le message, relire lorsqu'il y a une perte de sens, surligner les mots connus ou inconnus, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de l'efficacité de certaines stratégies de lecture, des difficultés rencontrées et des moyens utilisés pour les surmonter avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>évaluer l'efficacité de certaines stratégies, discuter de ses succès, de ses défis et des moyens utilisés pour les surmonter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>évaluer l'utilisation des stratégies en fonction du contexte et de l'intention de lecture.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français (suite)

### SOUS-DOMAINES 1.3 : PRODUCTION DE TEXTES VARIÉS

- Afin d’avoir des situations d’apprentissage authentiques, il est essentiel d’explorer une variété de productions telles que des blogs, des photorécits, des poèmes, des chansons, des affiches, des dépliants, des clips publicitaires, des saynètes, etc.
- L’intention de la production peut varier selon la motivation de l’apprenant et le contexte par exemple, le besoin d’informer, ou de divertir, vivre une situation d’apprentissage authentique, etc.



Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

L'apprenant pourra :

| Volets                                     | CASANA 1   |  | CASANA 2   |   | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|--|--|--|--|---|---|
|  | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4   |   |
| <b>1.3.1 - Préparation à la production</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à un remue-méninges pour générer des idées en groupe-classe.</li> <li>identifier son public cible et son intention de communication en groupe-classe.</li> <li>choisir la forme de sa production avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des idées possibles avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>organiser ses idées ou informations selon son intention de communication avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>proposer une forme de production et en discuter avec l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier ce qu'il veut savoir par rapport au sujet choisi et se poser des questions.</li> <li>consulter une variété de ressources (p. ex., humaines, technologiques, médiatiques et imprimées) pour répondre à ses questions.</li> <li>identifier ce qu'il sait déjà sur la forme de production qu'il va utiliser.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>planifier sa production selon son intention de communication avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>organiser ses idées avec un appui (p. ex., organisateurs, conférences, dessins, croquis, etc.).</li> <li>déterminer une forme de production.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter la planification de sa production selon son intention de communication (p. ex., informer, raconter, argumenter, débattre, convaincre), le public cible et la forme choisie.</li> </ul> |

| Volets   | CASANA 1   |   | CASANA 2  |   | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|--|--|---|---|---|---|
|  | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   |   |
| <b>1.3.2 - Production artistique et médiatique</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à l'exploration de divers moyens de communication artistiques (théâtre, peinture, dessin, sculpture, danse, musique) et médiatiques (production vidéo, production audio, production Web, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître ses préférences en matière de moyens de communication artistiques et médiatiques, et en parler.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer sa créativité en utilisant divers moyens de communication artistiques et médiatiques avec l'aide de l'enseignant ou des pairs.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>concrétiser ses idées et son intention de communication en utilisant un moyen artistique ou médiatique.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>exprimer clairement son intention de communication en utilisant un moyen de communication artistique ou médiatique.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets                           | CASANA 1  |   | CASANA 2  |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année  |
|----------------------------------|---|---|---|--|--|
|                                  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |  |
| <b>1.3.3 - Production écrite</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>mettre à profit ses connaissances grapho-phonétiques.</li> <li>écrire des mots courants et des phrases simples sur des idées, des sujets ou des événements vécus à partir de modèles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transformer ses idées en phrases à partir de modèles.</li> <li>discuter de l'enchaînement de ses idées avec l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transformer ses idées en phrases pour exprimer son intention d'écriture avec l'aide de l'enseignant :               <ul style="list-style-type: none"> <li>regrouper les idées selon la forme du texte choisi;</li> <li>vérifier l'enchaînement des idées avec appui.</li> </ul> </li> <li>vérifier le sens des mots en s'appuyant sur des référentiels (p. ex., le mur de mots, son dictionnaire personnel, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transformer ses idées en phrases pour exprimer son intention d'écriture.</li> <li>vérifier l'enchaînement des idées.</li> <li>utiliser des marqueurs de relation pour assurer les liens entre ses phrases.</li> <li>utiliser une variété de conventions pour structurer le texte selon la forme choisie.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transformer ses idées en texte écrit selon son intention de communication (p. ex., informer, raconter, argumenter, débattre, convaincre), le public cible et la forme choisie.</li> </ul> |

Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1 |  | CASANA 2   |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|--|----------|--|--|--|---|
|  | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |   |
| <b>1.3.4 - Révision des productions artistique, médiatique et écrite</b> |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de sa production avec un partenaire.</li> <li>• discuter des composantes de sa production avec l'enseignant selon les critères établis en groupe-classe.</li> <li>• vérifier l'orthographe des mots en s'appuyant sur les référentiels (p. ex., le mur de mots, son dictionnaire personnel, etc.).</li> <li>• vérifier la majuscule et le point dans les phrases.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• revoir sa production avec l'enseignant en fonction des critères établis en groupe-classe et en parler.</li> <li>• enrichir sa production après une conférence avec l'enseignant.</li> <li>• relire son texte avec un partenaire et vérifier l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• revoir sa production en fonction des critères établis en groupe classe pour s'assurer de la suite logique des idées avec un partenaire et en parler.</li> <li>• enrichir sa production après la rétroaction de son partenaire.</li> <li>• relire son texte avec un partenaire et vérifier l'accord en genre et en nombre, l'accord des verbes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• revoir sa production, selon les critères établis en groupe-classe pour s'assurer d'avoir utilisé correctement tous les moyens mis à sa disposition pour que ses idées s'enchaînent selon son intention de communication, le public cible et la forme choisie.</li> <li>• enrichir sa production à la suite de sa révision.</li> <li>• relire son texte avec un partenaire et vérifier l'accord des participes passés.</li> </ul> |

## Domaine 1 : La communication en français - 1.3 : Production de textes variés

## L'apprenant pourra :

| Volets                                  | CASANA 1  |  | CASANA 2  |   | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année  |
|---|---|--|---|---|--|
|   | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |  |
| <b>1.3.5 - Diffusion et célébration</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production en utilisant un appui.</li> <li>choisir un élément de sa production qui lui plait et en parler avec d'autres personnes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production en petit groupe.</li> <li>choisir un élément de sa production dont il est fier et en parler avec d'autres personnes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production au groupe-classe.</li> <li>identifier certains éléments de sa production dont il est fier et en discuter avec les autres.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production à un groupe autre que sa classe.</li> <li>exprimer la manière dont il a utilisé avec succès le processus de création.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter sa production et solliciter les réactions de son public pour en connaître l'opinion.</li> <li>célébrer son expérience.</li> </ul> |

| Volets                       | CASANA 1   |   | CASANA 2   |  | Transition vers le cours régulier de 9 <sup>e</sup> année   |
|------------------------------|--|---|--|--|---|
|                              | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |   |
| <b>1.3.6 - Métacognition</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler avec l'enseignant de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ce qui a été facile et difficile;</li> <li>- ce que cette production lui a apporté.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter de ses apprentissages avec l'enseignant (quoi?).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des stratégies utilisées et de leur pertinence avec son enseignant et ses partenaires (comment?).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>analyser ses points forts et les points à améliorer (pourquoi?).</li> <li>se fixer des buts spécifiques avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer des points à améliorer en prévision de la prochaine production.</li> <li>se fixer des buts spécifiques en fonction de la prochaine production avec l'aide de l'enseignant.</li> </ul> |

## DOMAINE 2 : LES MATHÉMATIQUES

Le domaine **Les mathématiques** tient compte des quatre sous-domaines de ce programme : le nombre, les régularités et les relations, la forme et l'espace, la statistique et la probabilité.

Chacun de ces sous-domaines a été fractionné en volets afin de faciliter l'organisation en différents stades.

Le tableau suivant présente ces sous-domaines et les volets abordés dans chacun.

| SOUS-DOMAINES                    | VOLETS   |
|----------------------------------|--|
| Le nombre                        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les relations entre les nombres</li><li>• La valeur de position</li><li>• Les opérations</li></ul>   |
| Les régularités et les relations | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les régularités et les relations</li><li>• Les variables et les équations</li></ul>  |
| La forme et l'espace             | <ul style="list-style-type: none"><li>• La mesure du temps</li><li>• La longueur, l'aire, le volume et la masse</li><li>• Les angles</li><li>• Les figures à deux dimensions, les objets à trois dimensions et la symétrie</li></ul> |
| La statistique et la probabilité | <ul style="list-style-type: none"><li>• La collecte, l'organisation et l'analyse des données</li><li>• Le langage de la probabilité</li><li>• La probabilité expérimentale et théorique</li></ul>                                    |

Les stades démontrent une progression qui doit être lue horizontalement. Les indicateurs, pour chacun d'eux, dénotent ce que l'apprenant devrait pouvoir faire à la fin de chacun de ces stades. Par exemple, un apprenant devrait pouvoir, à la fin du stade 3 du volet *La valeur de position*, établir le lien entre les nombres décimaux et les fractions (dixièmes et centièmes).

Au cours de leur cheminement, les apprenants développent leur compréhension des mathématiques (manipuler, interpréter, investiguer, communiquer, lire, s'approprier et appliquer les mathématiques) en allant du plus simple au plus complexe, du concret à l'imagé, puis au symbolique dans des contextes authentiques qui respectent leur vécu et nourrissent leurs découvertes. Ainsi, un apprenant qui arrive avec la capacité de représenter des concepts mathématiques de façon symbolique n'aura pas besoin d'utiliser des représentations concrètes pour démontrer sa compréhension. Cependant, ce même apprenant pourrait avoir besoin de recourir à des représentations concrètes ou imagées pour faciliter l'acquisition de nouveaux concepts.

Dans sa planification, l'enseignant devrait :

- privilégier un processus d'évaluation qui contribue à l'apprentissage et au développement d'apprenants autonomes;
- présenter les concepts dans différents contextes tout au long de l'année pour que les apprenants en approfondissent leur compréhension;
- collaborer avec les enseignants des autres niveaux pour assurer une continuité dans les apprentissages de tous les apprenants;
- se familiariser avec des pratiques exemplaires appuyées par la recherche en pédagogie dans un contexte de formation continue;
- exploiter judicieusement les ressources pédagogiques en les adaptant au contexte, au vécu et aux intérêts des élèves.

Les apprenants sont curieux et actifs, et chacun a des intérêts, des habiletés et des besoins qui lui sont propres. Chacun arrive à l'école avec son propre bagage de connaissances, de vécus et d'acquis. L'établissement de liens entre le vécu et l'apprentissage de l'apprenant constitue un élément clef du développement d'une littératie mathématique (lire, interpréter, examiner, communiquer, s'approprier et appliquer les mathématiques). Les mathématiques font partie des outils qui contribuent à la compréhension, à l'interprétation et à la description du monde dans lequel nous vivons. Les apprenants comprennent mieux quand ils peuvent attribuer une signification à ce qu'ils font; chacun d'entre eux doit construire son propre sens des mathématiques.

Il existe de nombreuses approches pédagogiques destinées aux enseignants qui doivent composer avec les multiples modes d'apprentissage de leurs élèves ainsi qu'avec leurs stades de développement respectifs. Quel que soit leur niveau, tous les apprenants bénéficieront d'un enseignement qui fait appel à une variété de matériels, d'outils et de contextes pour développer leurs conceptions personnelles des nouvelles notions de mathématiques qui leur sont proposées. Le milieu d'apprentissage offert aux apprenants devrait respecter leur vécu, nourrir leur francité et encourager leurs modes de pensée, quels qu'ils soient, afin d'inciter tout apprenant à prendre des risques intellectuels en posant des questions et en formulant des hypothèses. C'est en discutant avec l'enseignant et avec ses pairs que l'apprenant développe des habiletés en mathématiques tout en raffinant celles qu'il développe quant à sa communication en français à l'oral comme à l'écrit.

Dans sa planification, l'enseignant devrait :

- favoriser la construction identitaire et un rapport positif à la langue;
- inciter les apprenants à développer des processus mathématiques et des stratégies personnelles;
- mettre l'accent sur la compréhension des concepts et offrir des occasions de pratique non répétitive;
- valoriser l'utilisation d'une variété de stratégies pour développer le rappel des faits d'addition, de soustraction, de multiplication et de division;
- valoriser la résolution de problèmes, le raisonnement et l'établissement de liens;
- incorporer le calcul mental et l'estimation dans les situations d'apprentissage;
- présenter des concepts à l'aide de matériel concret afin de permettre aux élèves de se développer des images mentales et de mieux comprendre ces concepts;
- fournir aux élèves plusieurs occasions de reformuler les concepts mathématiques en leurs propres mots et d'en discuter entre eux;
- privilégier un processus d'évaluation qui contribue à l'apprentissage et au développement d'apprenants autonomes;
- présenter les concepts dans différents contextes tout au long de l'année pour que les apprenants en approfondissent leur compréhension;
- collaborer avec les enseignants des autres niveaux pour assurer une continuité dans les apprentissages de tous les apprenants;
- se familiariser avec des pratiques exemplaires appuyées par la recherche en pédagogie dans un contexte de formation continue;
- exploiter judicieusement les ressources pédagogiques en les adaptant au contexte, au vécu et aux intérêts des élèves.

Sept processus mathématiques jouent un rôle crucial dans l'apprentissage, la compréhension et l'application des mathématiques. Ces processus permettent aux apprenants de reformuler, d'organiser, de travailler en réseaux et de créer des images mentales pour mieux donner du sens à l'apprentissage et à l'application des concepts mathématiques. Ces sept processus mathématiques sont : le calcul mental et l'estimation (CE), la communication (C), l'établissement de liens entre les mathématiques et les expériences de vie et scolaires (L), le raisonnement mathématique (R), la résolution de problèmes (RP), l'utilisation d'outils technologiques (T) et la visualisation (V). Les codes à la fin des indicateurs entre les crochets **[CE, C, L, R, RP, T, V]** renvoient aux sept processus mathématiques. Ceux-ci s'incorporent à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques.

Même si les indicateurs sont organisés par sous-domaines et par volets, cela ne veut pas dire que ces sous-domaines sont enseignés indépendamment. L'intégration des indicateurs de tous les sous-domaines rend plus significatives les expériences mathématiques que connaîtront les apprenants. Il est important que les apprenants établissent des liens tant entre les concepts au sein d'un sous-domaine qu'entre les concepts de différents sous-domaines.

## Domaine 2 : Les mathématiques

### SOUS-DOMAINES 2.1 : LE NOMBRE

- Le développement du sens du nombre chez l'apprenant se fait à partir de l'établissement de liens entre les nombres et son vécu ainsi qu'en ayant recours à des repères et à des référents. Ce qui en résulte, c'est un apprenant qui possède un raisonnement de calcul fluide, qui développe de la souplesse avec les nombres et qui, en fin de compte, développe une intuition du nombre. L'évolution du sens du nombre est généralement un dérivé de l'apprentissage plutôt que le résultat d'un enseignement direct. Cependant, le développement du sens du nombre chez les apprenants peut résulter de l'exécution de tâches mathématiques complexes où il leur est possible d'établir des liens.
- Un sens véritable du nombre va au-delà de savoir compter, mémoriser des faits et appliquer de façon procédurale des algorithmes.



Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1   |   | CASANA 2   |  | Stade 5   |
|--|--|---|--|--|---|
|  | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |   |
| <b>2.1.1 - Les relations entre les nombres</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>compter par bonds de 2, 5, 10 jusqu'à 100 à partir de n'importe quel nombre en ordre croissant et décroissant (p. ex., compter par bonds de 2 en ordre croissant à partir de 36 jusqu'à 56; compter par bonds de 5 en ordre décroissant de 75 à 55). [C, L, CE, R] p. 69</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>compter par bonds de 25, 50, 100 jusqu'à 1000 à partir de n'importe quel nombre en ordre croissant et décroissant (p. ex., compter par bonds de 25 en ordre croissant à partir de 175 jusqu'à 450; compter par bonds de 50 en ordre décroissant de 950 à 300). [C, L, CE] p. 80</li> </ul> |  |  |   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des nombres jusqu'à 100. [C, V, L, CE, RP, R] p. 70</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des nombres jusqu'à 1000. [V, L, R] p. 81</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des nombres supérieurs à 1000 et des nombres décimaux (dixièmes et centièmes). [V, L, R] p. 95 et 115</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner les nombres décimaux (millièmes). [V, L, R] p. 115</li> </ul>  |   |
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension des fractions simples inférieures ou égales à 1 en utilisant des représentations concrètes et imagées relatives à des régions et des ensembles. [C, L, RP, R, T] p. 87 et 99</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des fractions d'un même tout ayant un dénominateur commun en utilisant des points de repères (0,1/2, 1). [C, V, L, RP, R] p. 87</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des fractions d'un même tout ayant un dénominateur commun ou des dénominateurs différents en utilisant des points de repère (0,1/ 2,1). [C, V, L, RP, R] p. 114</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des nombres - entiers (positifs et négatifs); - fractionnaires. [V, L, R] p. 142</li> </ul> |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1 |         | CASANA 2 |         | Stade 5  |
|--|----------|---------|----------|---------|--|
|  | Stade 1  | Stade 2 | Stade 3  | Stade 4 |  |
| <b>2.1.1 - Les relations entre les nombres (suite)</b> |          |         |          |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension des pourcentages, du rapport et du taux; [C, V, L, RP, R] p. 153 et 154</li> </ul>  |
|  |          |         |          |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de carré parfait et de racine carrée (limité aux entiers positifs), de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, R] p. 152</li> </ul> |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

L'apprenant pourra :

| Volets                               | CASANA 1   |   | CASANA 2  |  | Stade 5   |
|--------------------------------------|--|---|---|--|---|
|                                      | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |   |
| <b>2.1.2 - La valeur de position</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines) jusqu'à 100 de façon concrète et imagée :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>avec du matériel proportionnel tel que les cartes à point et les blocs de base 10;</li> <li>avec du matériel non proportionnel tel que l'argent.</li> </ul> </li> </ul> [C, V, L, R] p. 69 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers) jusqu'à 1000 de façon concrète et imagée :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>avec du matériel proportionnel tel que les blocs de base 10;</li> <li>avec du matériel non proportionnel tel que l'argent.</li> </ul> </li> </ul> [C, V, L, R] p. 80 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers, dizaines de mille) jusqu'à 10 000 de façon imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 95 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers, dizaines de mille) jusqu'à 100 000 de façon imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 95 et 109  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres jusqu'à un million.</li> </ul> [C, V, L, T] p. 109  |
|                                      |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres décimaux (dixièmes et centièmes) de façon concrète, imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 114  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et représenter les nombres décimaux (dixièmes, centièmes et millièmes) de façon concrète, imagée et symbolique.</li> </ul> [C, V, L, R] p. 114  |   |
|                                      |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre les nombres décimaux et les fractions (dixièmes et centièmes).</li> </ul> [V, L, R] p. 114   | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir des liens entre :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>les nombres décimaux et les fractions (dixièmes, centièmes et millièmes);</li> <li>les fractions (centièmes) et les pourcentages.</li> </ul> </li> </ul> [V, L, R] p. 114 et 126 | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la relation entre les nombres décimaux périodiques et les fractions, ainsi qu'entre les nombres décimaux finis et les fractions.</li> </ul> [C, L, R, T] p. 140 |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

## L'apprenant pourra :

| Volets                        | CASANA 1   |   | CASANA 2  |  | Stade 5   |
|-------------------------------|--|---|---|--|---|
|                               | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |   |
| <b>2.1.3 - Les opérations</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>estimer des quantités jusqu'à 100 en utilisant des référents. [C, CE, RP, R] p. 70</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>estimer des quantités inférieures à 1000 en utilisant des référents. [V, CE, RP, R] p. 81</li> </ul>   |   |  |   |
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition dont les sommes peuvent atteindre 100 et une compréhension des soustractions correspondantes de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, RP, R] p. 71</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition de nombres dont les sommes peuvent atteindre 1000 et des soustractions correspondantes de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, CE, RP, R] p. 84</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition de nombres dont les sommes peuvent atteindre 10 000 et des soustractions correspondantes de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, CE, RP, R] p. 96</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'addition et de la soustraction de nombres décimaux de façon concrète, imagée et symbolique. [CE, RP, T] p. 101 et 116</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>modéliser l'addition et la soustraction de fractions positives de nombres fractionnaires positifs et des nombres entiers (positifs et négatifs) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, RP, R] p. 141 et 142</li> </ul> |
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction, dont les sommes peuvent atteindre 100. [C, V, L, CE, RP, R] p. 72</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction, dont les sommes peuvent atteindre 1000. [C, V, L, CE, RP, R] p. 84</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction, dont les sommes peuvent atteindre 10 000. [C, V, L, CE, RP, R] p. 97</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction de nombres décimaux. [C, V, L, CE, RP, R, T] p. 101 et 116</li> </ul> |   |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

L'apprenant pourra :

| Volets                                | CASANA 1  |   | CASANA 2   |  | Stade 5  |
|---------------------------------------|---|---|--|--|--|
|                                       | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |  |
| <b>2.1.3 - Les opérations (suite)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>appliquer des stratégies de calcul mental, y compris :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des doubles;</li> <li>- obtenir 10;</li> <li>- utiliser deux de plus, deux de moins;</li> <li>- se référer à un double connu;</li> <li>- se servir de l'addition pour soustraire;</li> </ul> </li> <li>pour développer le rappel des faits d'addition jusqu'à 18 et des faits de soustraction correspondants. [C, V, L, CE, R] p. 72</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et appliquer des stratégies de calcul mental pour additionner deux nombres jusqu'à 3 chiffres telles que :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- effectuer les additions de gauche à droite;</li> <li>- ramener l'un des termes de l'addition au multiple de 10 ou de 100 le plus près, puis compenser;</li> <li>- utiliser des doubles. [C, V, CE, RP, R] p. 72, 82 et 96</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour l'addition et la soustraction. [C, V, CE, RP, R] p. 72, 83, 96</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour l'addition et la soustraction de nombres décimaux. [C, V, CE, RP, R] p. 101 et 116</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour l'addition et la soustraction, dont les sommes peuvent atteindre 100. [C, V, L, CE, RP, R] p. 141 et 142</li> </ul> |
|                                       |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et appliquer des stratégies de calcul mental pour soustraire deux nombres jusqu'à 3 chiffres telles que :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ramener le deuxième terme de la soustraction au multiple de 10 ou de 100 le plus proche, puis compenser;</li> <li>- se servir de l'addition pour soustraire;</li> <li>- utiliser des doubles. [C, V, CE, RP, R] p. 83 et 96</li> </ul> </li> </ul> |  |  |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.1 : Le nombre

## L'apprenant pourra :

| Volets                                | CASANA 1 |   | CASANA 2   |   | Stade 5  |
|---------------------------------------|----------|---|--|---|--|
|                                       | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |  |
| <b>2.1.3 - Les opérations (suite)</b> |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la multiplication d'un nombre à 1 chiffre par un nombre à 1 chiffre (jusqu'à <math>9 \times 9</math>) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, RP, R] p. 85 et 97</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la multiplication d'un nombre à 2 ou 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la multiplication d'un nombre à 2 ou 3 chiffres par un nombre à 2 chiffres de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, V, RP] p. 98 et 113</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>modéliser la multiplication et la division de fractions positives, de nombres fractionnaires positifs et de nombres entiers (positifs et négatifs) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, RP, R] p. 155 et 159</li> </ul> |
|                                       |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la division (dividendes à 1 ou à 2 chiffres par un diviseur à 1 chiffre) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, L, RP, R] p. 98</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la division (dividendes à 2 ou à 3 chiffres par un diviseur à 1 chiffre) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la division (dividendes à 2 ou à 3 chiffres par un diviseur à 2 chiffres) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, CE, R, RP] p. 113</li> </ul> |  |
|                                       |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour la multiplication et la division. [C, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour la multiplication et la division. [C, V, L, CE, RP, R] p. 98</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et utiliser une variété de stratégies personnelles pour la multiplication et la division. [C, V, L, CE, RP, R, T] p. 113</li> </ul>  |  |

| Volets                                | CASANA 1 |   | CASANA 2   |  | Stade 5   |
|---------------------------------------|----------|---|--|--|---|
|                                       | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |   |
| <b>2.1.3 - Les opérations (suite)</b> |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire et appliquer des stratégies de calcul mental telles que :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- compter par bonds à partir d'un fait connu;</li> <li>- utiliser la notion du double ou de la moitié;</li> <li>- utiliser la notion du double, puis ajouter un autre groupe;</li> <li>- utiliser les régularités qui se dégagent des faits de multiplication par 9;</li> <li>- utiliser des doubles répétés pour développer le rappel des faits de multiplication jusqu'à <math>9 \times 9</math> et des faits de division correspondants.</li> </ul> </li> </ul> <p>[C, L, CE, RP, R] p. 97</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour la multiplication et la division, p. ex., pour annexer puis ajouter des zéros; utiliser la notion de double ou de moitié; se servir de la distributivité.</li> </ul> <p>[C, V, L, CE, R] p. 112</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire et utiliser une variété de stratégies de calcul mental pour la multiplication et la division.</li> </ul> <p>[C, V, L, CE, RP, R] p. 98, 112 et 113</p>  |   |
|                                       |          |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• démontrer une compréhension de la multiplication et de la division de nombres décimaux où : le multiplicateur est un entier positif à 1 chiffre; le diviseur est un entier strictement positif à 1 chiffre; le multiplicateur ou le diviseur est un multiple de 10.</li> </ul> <p>[C, V, L, CE, RP, R] p. 128</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• démontrer une compréhension de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division de nombres décimaux et l'appliquer pour résoudre des problèmes (lorsque le diviseur comporte plus d'un chiffre ou que le multiplicateur comporte plus de deux chiffres, on s'attend à ce que la technologie soit utilisée).</li> </ul> <p>[CE, RP, T] p. 139</p> |
|                                       |          |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliquer et appliquer la priorité des opérations (limitées à l'ensemble des entiers positifs), excluant les exposants.</li> </ul> <p>[L, CE, RP, T] p. 129</p>   |   |

## Domaine 2 : Les mathématiques (suite)

### SOUS-DOMAINES 2.2 : LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS

- Les mathématiques traitent de la reconnaissance, de la description et de la manipulation de régularités numériques et non-numériques. Les régularités figurent dans tous les domaines, et il est important d'établir des liens entre les domaines. C'est en travaillant avec des régularités que les apprenants établissent des liens à l'intérieur et au-delà des mathématiques. Ces habiletés contribuent à la fois aux interactions des apprenants avec leur environnement et à la compréhension qui en découle.
- Les régularités peuvent être représentées de façon concrète, imagée ou symbolique. Les apprenants devraient développer une facilité de passer d'une représentation à une autre.
- Les apprenants doivent apprendre à reconnaître, prolonger, créer et utiliser des régularités mathématiques. Les régularités permettent aux apprenants de faire des prédictions et de justifier leur raisonnement dans la résolution de problèmes routiniers et non-routiniers. C'est en travaillant avec les régularités que les apprenants développent leur pensée algébrique, élément fondamental des mathématiques plus abstraites à venir.
- Les mathématiques sont utilisées pour décrire et expliquer des relations. La recherche de relations au sein des nombres, des ensembles, des figures et des objets fait partie de l'étude des mathématiques. Cette recherche de relations possibles nécessite la collection et l'analyse de données numériques ainsi que la description de relations, de façon imagée, symbolique, orale ou écrite.



Domaine 2 : Les mathématiques - 2.2 : Les régularités et les relations

L'apprenant pourra :

| Volets                         | CASANA 1   |   | CASANA 2   |  | Stade 5  |
|--------------------------------|--|---|--|--|--|
|                                | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  |  |
| <b>2.2.1 - Les régularités</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la notion de régularité répétitive et croissante en identifiant, reproduisant, prolongeant et créant des régularités à l'aide de matériel concret et de nombres (jusqu'à 100). [C, V, L, RP, R] p. 58, 65 et 73</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la notion de régularité croissante ou décroissante en décrivant, prolongeant, comparant et créant des régularités, à l'aide de matériel concret, de diagrammes et de nombres (jusqu'à 1000 ou à partir de 1000 ou moins). [C, V, L, RP, R] p. 88 et 89</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension des relations qui existent dans des tables de valeurs pour résoudre des problèmes. [C, V, L, RP, R] p. 130</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>construire une table de valeurs à partir d'une relation, en tracer le graphique, l'analyser afin d'en tirer des conclusions et l'utiliser pour résoudre des problèmes. [C, V, L, R] p. 143</li> </ul> |  |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>prédire un élément d'une régularité répétitive en ayant recours à une variété de stratégies. [C, V, L, RP, R] p. 73</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer la règle (expression) d'une régularité observée pour prédire les éléments subséquents d'une régularité croissante et décroissante en ayant recours à une variété de stratégies. [C, V, L, RP, R] p. 117</li> </ul>  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer la différence entre une expression et une équation. [C, L] p. 144</li> </ul>  |  |
|                                |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier et décrire des régularités dans des tables et des tableaux, y compris une table de multiplication. [C, L, V, RP] p. 102</li> </ul>     |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>représenter et décrire des régularités et des relations à l'aide de graphiques et de tables. [C, V, L, CE, RP, R] p. 130</li> </ul> |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.2 : Les régularités et les relations

## L'apprenant pourra :

| Volets  | CASANA 1   |  | CASANA 2   |  | Stade 5  |
|---|--|--|--|--|--|
|   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  |  |
| <b>2.2.2 - Les variables et les équations</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer et expliquer la signification de l'égalité et de l'inégalité à l'aide de matériel concret (balance) et de diagrammes (0 à 100). [C, V, L, R] p. 74</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>résoudre des équations à une étape dans lesquelles un nombre inconnu est représenté par un symbole telles que :<br/> <math>5 = \square + 2</math><br/> <math>12 - \square = 7</math><br/> <math>14 \div \square = 2</math><br/> <math>12 = 6 \times \square</math>.<br/>           [C, V, L, RP, R] p. 90 et 103</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>résoudre des problèmes comportant des équations à une variable (représentée par un symbole ou une lettre) et à une étape dont les coefficients et les solutions sont des entiers positifs tels que :<br/> <math>5 = a + 2</math><br/> <math>12 - d = 7</math><br/> <math>14 \div f = 2</math><br/> <math>12 = 6 \times b</math>.<br/>           [C, L, RP, R] p. 118</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>modéliser et résoudre des problèmes qui peuvent être représentés par des équations linéaires sous les formes suivantes :<br/> <math>ax + b = c</math><br/> <math>ax = b</math><br/> <math>\frac{x}{a} = b, a \neq 0</math><br/>           (où a, b, c sont des entiers positifs) de façon concrète, imagée et symbolique. [V, L, RP, R] p. 145</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>modéliser et résoudre des problèmes à l'aide d'équations linéaires sous les formes suivantes :<br/> <math>ax = b</math><br/> <math>\frac{x}{a} = b, a \neq 0</math><br/> <math>ax + b = c</math><br/> <math>\frac{x}{a} + b = c, a \neq 0</math><br/> <math>a(x + b) = c</math><br/>           (où a, b et c sont des entiers) de façon concrète, imagée et symbolique. [C, V, L, RP] p. 159</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>noter des égalités et des inégalités à l'aide des symboles d'égalité et d'inégalité (= et <math>\neq</math>) en utilisant des phrases numériques telles que :<br/> <math>2 + 3 = 5</math><br/> <math>6 = 8 - 2</math><br/> <math>7 - 3 = 14 - 10</math><br/> <math>9 + 4 \neq 15</math><br/> <math>15 \neq 12 + 4</math><br/> <math>14 + 7 \neq 9 + 13</math>.<br/>           [C, V, L, R] p. 74</li> </ul> |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>évaluer une expression où la valeur de toute variable est donnée telle que :<br/> <math>a + 3</math>, si <math>a = 2</math>.<br/>           [L, R] p. 144</li> </ul>  |  |

## Domaine 2 : Les mathématiques (suite)

### SOUS-DOMAINES 2.3 : LA FORME ET L'ESPACE

Le sens spatial se développe par le biais d'expériences variées et d'interactions des apprenants avec leur environnement.

Le sens spatial est un moyen d'interpréter l'environnement physique et d'y réfléchir. Il comprend la visualisation, l'imagerie mentale et le raisonnement spatial. Ces habiletés jouent un rôle crucial dans la compréhension des mathématiques.

Le sens spatial permet d'interpréter des figures à deux dimensions et des objets à trois dimensions et de voir les relations possibles entre ces figures et ces objets. Le sens spatial favorise également le développement du raisonnement à partir de ces interprétations et la prise de conscience des liens entre le sens spatial et les autres domaines des mathématiques.

Le sens spatial se développe par le biais d'expériences variées et d'interactions des apprenants avec leur environnement. Il contribue à la capacité des apprenants de résoudre des problèmes comprenant des objets à trois dimensions et des figures à deux dimensions.

Il y a des problèmes qui exigent l'établissement de liens entre des nombres et des unités de mesure en système international et impérial et les dimensions de certains objets. Le sens spatial permet aux apprenants de prédire les effets qu'aura la modification de ces dimensions, par exemple :

- le fait de connaître les dimensions d'un objet permet aux apprenants d'en parler et d'en créer des représentations;
- le volume d'un solide rectangulaire peut être calculé à partir de dimensions données de ce solide;
- en doublant la longueur des côtés d'un carré, on augmente son aire selon un facteur de quatre.

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

## L'apprenant pourra :

| Volets                                    | CASANA 1   |  | CASANA 2   |   | Stade 5 |
|---|--|--|--|---|---------|
|   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4   |         |
| <b>2.3.1 -<br/>La mesure<br/>du temps</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre les jours et une semaine ainsi qu'entre les mois et une année dans des contextes quotidiens [C, V, L, CE, R] p. 75</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre le passage du temps et des activités courantes en utilisant des unités de mesure non standard ou standard (minutes, heures, jours, semaines, mois et années). [L, CE, R] p. 91</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>lire un calendrier et noter des dates dans une variété de formats. [C, V] p. 104</li> </ul>   |   |         |
|   |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre les secondes et une minute, entre les minutes et une heure et entre les jours et un mois dans un contexte de résolution de problèmes. [C, V, L, RP, R] p. 91</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>lire et noter l'heure en utilisant des horloges numériques et des horloges analogiques, y compris des horloges de 24 heures. [C, V, L] p. 104</li> </ul> |         |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace  
**L'apprenant pourra :**

| Volets   | CASANA 1  |   | CASANA 2  |   | Stade 5  |
|--|---|---|---|---|--|
|  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   |  |
| <b>2.3.2 -<br/>La longueur,<br/>l'aire, le volume<br/>(capacité) et<br/>la masse</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la notion de mesure en tant que processus de comparaison : en identifiant des caractéristiques qui peuvent être comparées; en ordonnant des objets; en formulant des énoncés de comparaison; en remplissant, en couvrant ou en appariant. [C, V, L, RP, R] p. 67</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer et ordonner des objets selon leur longueur, leur hauteur, le périmètre et leur masse en utilisant des unités de mesure non standard et formuler des énoncés de comparaison. [C, V, L, CE, R] p. 75 et 92</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la mesure de la longueur (mm, cm et m) : en choisissant des référents pour le millimètre, le centimètre et le mètre et en justifier le choix; en modélisant et décrivant la relation entre le millimètre, le centimètre et le mètre; en estimant des longueurs à l'aide de référents; en mesurant et en notant des longueurs, des largeurs et des hauteurs. [C, V, L, CE, RP, R] p. 91 et 119</li> </ul>  |   |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>établir le lien entre la taille d'une unité de mesure non standard et le nombre d'unités nécessaires pour mesurer la longueur et la masse. [C, V, L, CE, R] p. 75</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>mesurer des longueurs, à une unité non standard près, en utilisant des copies multiples d'une unité; en utilisant une seule copie d'une unité (processus d'itération). [C, V, CE, R] p. 76</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension du volume : en choisissant des référents pour le <math>\text{cm}^3</math> et le <math>\text{m}^3</math> et justifier le choix; en estimant des volumes à l'aide de référents pour le <math>\text{cm}^3</math> et le <math>\text{m}^3</math>; en mesurant et en notant des volumes (<math>\text{cm}^3</math> ou <math>\text{m}^3</math>); en construisant des prismes à base rectangulaire dont le volume est connu. [C, V, L, CE, RP, R] p. 120</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>dessiner et construire différents rectangles dont soit le périmètre, soit l'aire, soit les deux sont connus (limité aux nombres entiers) et en tirer des conclusions. [C, V, L, RP, R] p. 119</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer et utiliser le théorème de Pythagore pour résoudre des problèmes. [V, L, RP, R, T] p. 159</li> </ul> |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

## L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1 |  | CASANA 2  |   | Stade 5  |
|--|----------|--|---|---|--|
|  | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4   |  |
| <b>2.3.2 -<br/>La longueur,<br/>l'aire, le volume<br/>(capacité) et<br/>la masse (suite)</b> |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'aire de figures régulières et irrégulières à deux dimensions : en reconnaissant que l'aire se mesure en unités carrées; en choisissant et en justifiant des référents pour le <math>\text{cm}^2</math> ou le <math>\text{m}^2</math>; en estimant des aires à l'aide de référents pour le <math>\text{cm}^2</math> ou le <math>\text{m}^2</math>; en déterminant et en notant des aires en <math>\text{cm}^2</math> ou en construisant différents rectangles pour une aire donnée (<math>\text{cm}^2</math> ou <math>\text{m}^2</math>) afin de démontrer que plusieurs rectangles différents peuvent avoir la même aire. [C, V, L, CE, RP, R] p. 105</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la capacité : en décrivant la relation entre le millilitre et le litre; en choisissant des référents pour le millilitre et le litre et justifier le choix; en estimant des capacités à l'aide de référents pour le millilitre et le litre; en mesurant et en notant des capacités (mL ou L.). [V, L, CE, RP, R] p. 120</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer et utiliser une formule pour déterminer le périmètre de polygones. [C, V, L, RP, R] p. 133</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension du cercle : en décrivant les relations entre le rayon, le diamètre et la circonférence d'un cercle; en établissant la relation entre la circonférence et pi (<math>\pi</math>); en déterminant la somme des angles au centre d'un cercle; en construisant des cercles d'un rayon ou d'un diamètre donné; en résolvant des problèmes qui comportent des rayons, des diamètres et des circonférences de cercles. [C, V, L, R] p. 146</li> </ul> |
|  |          |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de la mesure de la masse (g et kg) : en choisissant des référents pour le gramme et le kilogramme et justifier le choix; en modélisant et en décrivant la relation entre le gramme et le kilogramme; en estimant des masses à l'aide de référents; en mesurant et en notant des masses. [C, V, L, CE, RP, R] p. 92</li> </ul>        |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer et utiliser une formule pour déterminer l'aire de polygones. [C, V, L, RP, R] p. 133</li> </ul>  |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

**L'apprenant pourra :**

| Volets                        | CASANA 1 |         | CASANA 2 |  | Stade 5 |
|-------------------------------|----------|---------|----------|--|---------|
|                               | Stade 1  | Stade 2 | Stade 3  | Stade 4  |         |
| <b>2.3.3 -<br/>Les angles</b> |          |         |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer une compréhension de l'angle : en identifiant des exemples d'angles (obtus, aigus, droits, plats, rentrants) dans l'environnement; en classifiant des angles selon leur mesure; en estimant la mesure d'angle en utilisant des angles de référence de <math>45^\circ</math>, de <math>90^\circ</math> et de <math>180^\circ</math>; en déterminant la mesure des angles en degrés; en dessinant et en étiquetant des angles lorsque leur mesure est donnée. [C, V, L, CE] p. 132</li> </ul> |         |
|                               |          |         |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer que la somme des angles intérieurs d'un triangle est égale à <math>180^\circ</math> et que celle d'un quadrilatère est égale à <math>360^\circ</math>. [C, R] p. 132</li> </ul>   |         |

## Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace

## L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1  |   | CASANA 2  |  | Stade 5   |
|--|---|---|---|--|---|
|  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  |   |
| <b>2.3.4 - Les figures à deux dimensions, les objets à trois dimensions et la symétrie</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• trier des objets à trois dimensions et des figures à deux dimensions en se basant sur une ou deux caractéristiques et expliquer la règle utilisée pour les trier. [C, V, L, R, RP] p.60, 75 et 77</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire, comparer et construire des objets à trois dimensions, y compris des cubes, des sphères, des cônes, des cylindres, des prismes et des pyramides. [C, V, L, R] p. 77</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire et fournir des exemples d'arrêtes et de faces d'objets à trois dimensions ainsi que de côtés de figures à deux dimensions qui sont parallèles, concourants, perpendiculaires, verticaux, horizontaux. [C, V, L, RP, R] p. 121</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• construire et comparer des triangles orientés de différentes façons, y compris les triangles : scalènes, isocèles, équilatéraux, rectangles, obtusangles, acutangles. [C, V, RP, R] p. 134</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• effectuer des constructions géométriques, y compris des segments de droites perpendiculaires, des segments de droites parallèles, des médiatrices et des bissectrices. [V, L, R] p. 147</li> </ul> |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire, comparer et construire des figures à deux dimensions, y compris des triangles, des carrés, des rectangles, des cercles. [C, V, L, R] p. 78</li> </ul>                         |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dessiner et interpréter les vues de dessus, de face et de côté d'objets à trois dimensions, formés de prismes droits à base rectangulaire. [C, V, L, R, T] p. 161</li> </ul>                       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier et nommer les figures à deux dimensions qui constituent des parties d'objets à trois dimensions observées dans l'environnement. [C, V, L, R,] p. 78</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire des objets à trois dimensions en se basant sur la forme de leurs faces ainsi que sur leur nombre d'arrêtes et de sommets. [C, V, L, RP, R] p. 93</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• démontrer une compréhension de la symétrie axiale : <ul style="list-style-type: none"> <li>- en identifiant des figures symétriques à deux dimensions,</li> <li>- en créant des figures symétriques à deux dimensions,</li> <li>- en dessinant un ou plusieurs axes de symétrie à l'intérieur d'une figure à deux dimensions.</li> </ul> [C, V, L] p. 107</li> </ul> |  |   |



Domaine 2 : Les mathématiques - 2.3 : La forme et l'espace  
 L'apprenant pourra :

| Volets   | CASANA 1 |         | CASANA 2   |   | Stade 5   |
|--|----------|---------|--|---|---|
|  | Stade 1  | Stade 2 | Stade 3  | Stade 4   |   |
| <b>2.3.4 - Les figures à deux dimensions, les objets à trois dimensions et la symétrie</b> |          |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer une transformation unique (translation, rotation ou réflexion) d'une figure à deux dimensions, puis dessiner l'image obtenue et décrire cette image. [C, V, L, T] p. 122</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer une combinaison de transformations (translation, rotation ou réflexion) d'une seule figure à deux dimensions, puis dessiner l'image obtenue et décrire cette image. [C, V, L, RP, T] p. 135</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer et décrire des transformations de figures à deux dimensions dans les quatre quadrants d'un plan cartésien (se limiter à des sommets dont les coordonnées sont des entiers). [C, L, RP, T, V] p. 148</li> </ul> |
|  |          |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier une transformation unique (translation, rotation ou réflexion) de figures à deux dimensions. [C, V, T] p. 122</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier et tracer des points dans le premier quadrant d'un plan cartésien (dont les paires ordonnées sont composées d'entiers positifs). [C, V, L] p. 136</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier et tracer des points dans les quatre quadrants d'un plan cartésien en utilisant des paires ordonnées. [C, V, L] p. 148</li> </ul>   |
|  |          |         |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer et décrire une transformation unique d'une figure à deux dimensions dans le premier quadrant d'un plan cartésien (tous les sommets de la figure ont des paires ordonnées composées d'entiers positifs). [C, V, L, RP, T] p. 136</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectuer et décrire des transformations de figures à deux dimensions dans les quatre quadrants d'un plan cartésien (se limiter à des sommets dont les coordonnées sont des entiers). [C, V, L, RP, T] p. 148</li> </ul> |

## Domaine 2 : Les mathématiques (suite)

### SOUS-DOMAINES 2.4 : LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ

En mathématiques, l'interprétation de données et les prédictions basées sur des données peuvent manquer de fiabilité.

Certains événements et certaines expériences génèrent des ensembles de données statistiques qui peuvent être utilisés pour faire des prédictions. Il est important de reconnaître que les prédictions (interpolations et extrapolations) basées sur ces régularités comportent nécessairement un certain degré d'incertitude.

La qualité d'une interprétation est directement reliée à la qualité des données. Les apprenants qui ont conscience de l'incertitude sont en mesure d'interpréter des données et d'en évaluer la fiabilité. La chance réfère à la probabilité d'obtenir un résultat donné. Au fur et à mesure que les apprenants développent leur compréhension de la probabilité, le langage mathématique gagne en spécificité et permet de décrire le degré d'incertitude de façon plus précise.

C'est à partir d'expériences authentiques que les apprenants développent leurs compétences à recueillir, présenter et analyser des données tout en étant conscient de l'incertitude.

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.4 : La statistique et la probabilité

L'apprenant pourra :

| Volets  | CASANA 1  |   | CASANA 2   |   | Stade 5   |
|---|---|---|--|---|---|
|   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   |   |
| <b>2.4.1 -<br/>La collecte,<br/>l'organisation<br/>et l'analyse des<br/>données</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recueillir des données afin de construire et d'interpréter des diagrammes concrets et des pictogrammes pour résoudre des problèmes. [C, V, L, RP, R] p. 79</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recueillir des données primaires, les organiser en utilisant des marques de fréquence, des tracés linéaires, des tableaux et des listes pour les interpréter. [C, V, L] p. 94</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Différencier les données primaires et les données secondaires. [C, V, R, T] p. 123</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Choisir, justifier et utiliser des méthodes de collecte de données appropriées, y compris : des questionnaires, des expériences, la consultation de bases de données et la consultation des médias électroniques. [C, RP, T] p. 137</li> </ul> |   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire, étiqueter et interpréter des diagrammes concrets, des pictogrammes et des diagrammes à bandes qui représentent des correspondances biunivoques pour résoudre des problèmes. [C, V, RP, R] p. 79 et 94</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer une compréhension de la correspondance multivoque. [C, V, R, T] p. 108</li> </ul>  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tracer et analyser des diagrammes à partir de données recueillies pour résoudre des problèmes. [C, L, RP] p. 137</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire, étiqueter et interpréter des diagrammes circulaires pour résoudre des problèmes. [C, V, L, RP, R, T] p. 150</li> </ul> |
|   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire et interpréter des pictogrammes et des diagrammes à bandes qui représentent des correspondances multivoques pour en tirer des conclusions. [C, V, RP, R] p. 108</li> </ul> |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire, étiqueter et interpréter des diagrammes à lignes pour en tirer des conclusions. [C, V, L, RP, R] p. 137</li> </ul>     |

## L'apprenant pourra :

| Volets  | CASANA 1 |         | CASANA 2 |   | Stade 5 |
|---|----------|---------|----------|---|---------|
|   | Stade 1  | Stade 2 | Stade 3  | Stade 4   |         |
| <b>2.4.1 -<br/>La collecte,<br/>l'organisation<br/>et l'analyse des<br/>données (suite)</b> |          |         |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer une compréhension des notions de tendance centrale et d'étendue :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- en déterminant les mesures de la tendance centrale (moyenne, médiane et mode) ainsi que l'étendue;</li> <li>- en déterminant laquelle des mesures de la tendance centrale est la plus appropriée pour refléter les données recueillies.</li> </ul> </li> </ul> [C, RP, R, T] p. 149 |         |

| Volets  | CASANA 1 |         | CASANA 2  |   | Stade 5 |
|---|----------|---------|---|---|---------|
|   | Stade 1  | Stade 2 | Stade 3   | Stade 4   |         |
| <b>2.4.2 -<br/>Le langage de<br/>la probabilité</b> |          |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Décrire la probabilité d'un seul résultat en employant des mots tels que :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- impossible,</li> <li>- possible,</li> <li>- certain.</li> </ul> </li> </ul> [C, L, RP, R] p. 124 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer des probabilités sous forme de rapports, de fractions et de pourcentages.</li> </ul> [C, V, L, R, T] p. 151 |         |

Domaine 2 : Les mathématiques - 2.4 : La statistique et la probabilité

L'apprenant pourra :

| Volets  | CASANA 1 |         | CASANA 2  |         |         |
|---|----------|---------|---|---------|---------|
|   | Stade 1  | Stade 2 | Stade 3   | Stade 4 | Stade 5 |
| <b>2.4.2 -<br/>Le langage de<br/>la probabilité<br/>(suite)</b> |          |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer la probabilité de deux résultats possibles en employant des mots tels que :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- moins probable que,</li> <li>- aussi probable que,</li> <li>- plus probable que.</li> </ul> </li> </ul> [C, L, RP, R] p. 124 |         |         |

| Volets   | CASANA 1 |   | CASANA 2   |  |         |
|--|----------|---|--|--|---------|
|  | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5 |
| <b>2.4.3 -<br/>La probabilité<br/>expérimentale<br/>et théorique</b> |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener en groupe-classe une expérience de probabilité pour comparer la probabilité théorique et la probabilité expérimentale d'un évènement :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- dresser la liste de tous les résultats possibles d'une expérience de probabilités.</li> </ul> </li> </ul> [C, RP, R, T] p. 151 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer une compréhension de la probabilité :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- en faisant la distinction entre la probabilité expérimentale et la probabilité théorique;</li> <li>- en identifiant tous les résultats possibles d'une expérience de probabilité;</li> <li>- en déterminant la probabilité théorique d'évènements à partir des résultats d'une expérience de probabilité;</li> <li>- en déterminant la probabilité expérimentale des résultats obtenus lors d'une expérience de probabilité;</li> <li>- en comparant, pour une expérience, les résultats expérimentaux et la probabilité théorique.</li> </ul> </li> </ul> [C, CE, RP, T] p. 138 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener une expérience de probabilité pour comparer la probabilité théorique (déterminée en utilisant un diagramme en arbre, un tableau ou un autre outil de classement graphique) et la probabilité expérimentale de deux évènements indépendants.</li> </ul> [C, RP, R, T] p. 151 |         |



## DOMAINE 3 : LA DIVERSITÉ ET LA CITOYENNETÉ

Le domaine **La diversité et la citoyenneté**, comme celui de **L'investigation scientifique**, présente les apprentissages visés qu'un apprenant nouvel arrivant sous-scolarisé devrait acquérir afin qu'il soit préparé pour le succès dans les cours dits « réguliers » au niveau secondaire. Au-delà du milieu scolaire, ces apprentissages visés sont des connaissances, des habiletés et surtout des attitudes qui lui permettront de participer à la société, d'y contribuer et de s'y intégrer, et ce, dans un contexte d'interdépendance aux échelles locale, nationale et mondiale.

Aux fins de l'élaboration des cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (CASANA 1 et CASANA 2), les apprentissages visés ont été développés à partir du document *Sciences humaines -- Maternelle à 8 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage* et tiennent compte des habiletés, des connaissances et des valeurs que les apprenants doivent acquérir et développer en lien avec l'identité, la géographie, l'histoire, la compréhension des interdépendances mondiales, les différentes formes de pouvoir et d'autorité ainsi que l'économie et les ressources. Afin de faciliter l'organisation des apprentissages visés dans les cours d'actualisation scolaire, deux sous-domaines ont été créés et chacun de ceux-ci a été fractionné en volets. Le tableau suivant présente ces sous-domaines et les volets abordés dans chacun.

| SOUS-DOMAINES   | VOLETS   |
|---|--|
| L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement | <ul style="list-style-type: none"><li>• Moi et mon milieu</li><li>• La société d'origine et la société canadienne</li><li>• Le savoir-vivre ensemble</li><li>• La qualité de vie</li></ul> |
| La francophonie contemporaine et comment y prendre sa place   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les référents culturels</li></ul>  |

Les apprentissages visés pour chaque volet marquent une progression qui doit être lue horizontalement.

Le domaine **La diversité et la citoyenneté** étudie les relations que les individus entretiennent entre eux ainsi qu'avec leur environnement. En étudiant le comportement des êtres humains dans leur milieu physique, social et culturel, ce domaine examine le passé et le présent en vue d'orienter l'avenir. Le domaine **La diversité et la citoyenneté** aide l'apprenant à acquérir les habiletés, les connaissances et les valeurs nécessaires pour devenir un citoyen capable de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de sa communauté aux échelles locale, nationale et internationale.

Les habiletés, les connaissances et les valeurs sont des aspects interdépendants de l'apprentissage qu'on vise à intégrer dans l'enseignement du domaine **La diversité et la citoyenneté**. Pour que l'apprentissage soit significatif, il faut pouvoir passer du général au particulier, savoir incorporer les connaissances générales de base et profiter des occasions d'approfondir certains sujets.

L'apprentissage est facilité par le recours à des stratégies d'enseignement faisant appel à différentes situations et à des regroupements souples. En planifiant un programme équilibré de situations d'apprentissage individuelles, de groupe ou dirigées par les enseignants et en donnant à l'apprenant des outils factuels et conceptuels, les enseignants peuvent aider l'apprenant à atteindre et à maîtriser de différentes façons, les apprentissages visés du domaine **La diversité et la citoyenneté**. Un bon enseignement requiert le recours à des stratégies qui interpellent l'apprenant et favorisent les interactions. L'apprentissage coopératif, le travail avec des pairs, les entrevues, la pédagogie par projets, les débats structurés, les recherches initiées par les enseignants et par les apprenants, les jeux de rôles et la participation à des cercles de partage sont toutes des stratégies qui rendent l'apprentissage plus significatif en encourageant la réflexion critique, le questionnement et la prise en compte de divers points de vue.

Les activités devraient permettre à l'apprenant de « vivre » la diversité et la citoyenneté dans un milieu d'apprentissage faisant appel à des ressources et à des expériences diverses telles que les études sur le terrain, les visites guidées et la participation à des activités culturelles. L'enseignement des apprentissages visés du domaine **La diversité et de citoyenneté** est une occasion idéale d'intégrer les connaissances et les habiletés langagières en français que les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés doivent développer et de se servir des technologies de l'information et de la communication. Les pratiques pédagogiques exemplaires utilisées en sciences humaines peuvent servir afin d'amener l'élève à participer activement au processus démocratique : la recherche de consensus des apprenants aux sujets à l'étude et à la planification d'activités scolaires. Le domaine **La diversité et la citoyenneté** devrait également comporter de réelles occasions de participer à des activités à domicile et au sein de la communauté.



L'évaluation des réalisations de l'apprenant est une composante importante de l'apprentissage. À cette fin, les apprentissages visés sont des comportements que l'on peut observer et mesurer. Tout comme pour l'enseignement, il est important d'utiliser une large variété de stratégies d'évaluation tout au long du processus d'apprentissage : des portfolios d'entrevues et de recherches individuelles et collectives, des journaux, les jeux de rôles, les présentations orales, les tests, les projets dirigés, les observations de l'enseignant, les autoévaluations et les évaluations par les pairs. Une évaluation efficace devrait donner l'occasion à l'apprenant de synthétiser son apprentissage, de résoudre des problèmes et d'appliquer ce qu'il a appris dans des situations aussi réelles que possible.

Lorsque les apprenants sont au courant des résultats attendus, ils s'intéressent davantage à leur apprentissage et sont plus susceptibles d'évaluer leur propre progrès. De plus, ils peuvent participer à la création de critères de mesure et d'évaluation appropriés. Les méthodes d'évaluation doivent être valides, fiables et équitables envers les apprenants.

## Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté

### **SOUS-DOMAINES 3.1 : L'ACQUISITION D'UNE CONNAISSANCE ET D'UNE COMPRÉHENSION DE SOI, DE SES ORIGINES ET DE SON ENVIRONNEMENT**

Il est important d'intégrer, autant que possible, des éléments d'actualités nationale et internationale tout au long du cours.

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets                                      | CASANA 1  |  | CASANA 2  |   |
|---|---|--|---|---|
| <p><b>3.1.1 -<br/>Moi et mon milieu</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de soi, de sa famille, de ses amis, de sa religion, de ses groupes d'appartenance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parler de ses origines (p. ex., ses ancêtres, son pays d'origine, des personnes importantes dans sa vie).</li> </ul>  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• concrétiser ses idées et son intention de communication en utilisant un moyen artistique ou médiatique.</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• connaître son adresse et son numéro de téléphone ainsi que le nom de son école.</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'orienter autour de son lieu de résidence et de son école en utilisant des points de repère (p. ex., les rues, les édifices, les monuments, les lieux historiques, les arrêts d'autobus, la signalisation routière, les éléments naturels).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire son lieu de résidence par rapport à des points de repère bien connus.</li> </ul>   |   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• connaître le trajet entre son lieu de résidence et l'école.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• connaître les principaux points de repère dans la ville ou le village où il habite (p. ex., les édifices publics, les hôpitaux, les centres commerciaux, les bureaux d'organismes communautaires, les parcs, les centres communautaires).</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser des cartes pour s'orienter (p. ex., la carte des transports en commun de la ville de Winnipeg, des cartes routières, des cartes virtuelles).</li> </ul> |   |

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets  | CASANA 1   |  | CASANA 2   |   |
|---|--|--|--|---|
| <p><b>3.1.2 - La société d'origine et la société canadienne</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer des éléments clefs du concept de société en groupe-classe (p. ex., l'environnement, les influences et expressions culturelles, le contexte historique, l'économie et le bien-être).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des éléments clefs de sa société d'origine.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des éléments clefs de la société manitobaine (p. ex., la population, la géographie, la structure politique, les principaux développements historiques).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des éléments clefs de la société canadienne (p. ex., les peuples des Premières Nations, Métis et Inuit, la colonisation, l'immigration, la géographie, la structure politique, les principaux développements historiques).</li> </ul> |

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets   | CASANA 1  |  | CASANA 2  |  |
|--|---|--|---|--|
| <p><b>3.1.3 - Le savoir-vivre ensemble</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée tout en cherchant à en comprendre les diverses perspectives.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question en employant un langage respectueux de la diversité humaine.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>apprécier la diversité culturelle et faire preuve d'ouverture à l'autre (p. ex., les croyances, les valeurs, les comportements).</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à des activités en classe.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>collaborer avec d'autres personnes dans le respect mutuel en classe et à l'école.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>coopérer avec d'autres personnes dans le respect mutuel en classe et à l'école.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuer à la vie sociale et scolaire de son école.</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à l'élaboration d'objectifs communs en classe.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuer à l'élaboration d'objectifs communs en classe et à l'école.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>négocier avec les autres de manière constructive pour résoudre un problème.</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de préoccupations environnementales en groupe-classe.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes respectueux à l'égard de son environnement immédiat (p. ex, déposer le papier dans le bac de recyclage, placer ses déchets dans la poubelle).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>prendre des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et environnemental.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes reflétant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable.</li> </ul>               |

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.1 : L'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension de soi, de ses origines et de son environnement.

**L'apprenant pourra :**

| Volets                           | CASANA 1   |  | CASANA 2   |  |
|----------------------------------|--|--|--|--|
| <b>3.1.4 - La qualité de vie</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des besoins fondamentaux des êtres humains au Canada et ailleurs dans le monde.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des facteurs qui peuvent affecter les besoins fondamentaux des êtres humains au Canada et ailleurs dans le monde.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>examiner les facteurs qui déterminent la qualité de vie des personnes au Canada et ailleurs dans le monde (p. ex., la satisfaction des besoins humains, le respect des droits de la personne et de la diversité) et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter de divers types de pouvoir, d'influence et d'autorité (p. ex., le système scolaire, le gouvernement, la police, la religion, la richesse, etc.) et évaluer leurs répercussions sur la qualité de vie.</li> </ul> |
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer la différence entre un besoin et un désir.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire l'influence de divers facteurs sur son identité personnelle (p. ex., les stéréotypes, l'orientation sexuelle, les caractéristiques physiques, la situation socio-économique, la pression des pairs, les messages véhiculés par les médias) et en discuter.</li> </ul> |  |  |

## Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté (suite)

### SOUS-DOMAINE 3.2 : LA FRANCOPHONIE CONTEMPORAINE ET COMMENT Y PRENDRE SA PLACE

Domaine 3 : La diversité et la citoyenneté - 3.2 : La francophonie contemporaine et comment y prendre sa place.

**L'apprenant pourra :**

| Volets                                     | CASANA 1  |  | CASANA 2  |  |
|--|---|--|---|--|
| <b>3.2.1 -<br/>Les référents culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître les référents culturels de sa famille (p.ex., musique, gastronomie, contes et légendes) et en discuter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître les référents culturels de sa communauté et en discuter.</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer la diversité des origines et des référents culturels des francophones au Manitoba et ailleurs au Canada.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer la diversité des origines et des référents culturels des francophones ailleurs dans le monde.</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter de l'influence des référents culturels sur ses perceptions et ses actions en groupe-classe.</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter, en groupe-classe, de l'influence des référents culturels dans ses relations avec les autres.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer divers modes de vie des personnes ailleurs dans le monde.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>apprécier l'importance de la diversité culturelle et linguistique dans le monde.</li> </ul>                       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à des activités culturelles ou sportives dans son école.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>participer à des activités culturelles ou sportives dans sa division scolaire.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuer à des productions culturelles ou à des activités sportives dans son école et dans sa communauté (p. ex., pièce de théâtre, comédie musicale, boîte à chansons, équipe sportive, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>créer des liens avec la communauté francophone et s'y engager activement.</li> </ul>                              |





## DOMAINE 4 : L'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE

Le domaine **L'investigation scientifique**, comme celui de **La diversité et la citoyenneté**, présente les apprentissages visés qu'un apprenant nouvel arrivant sous-scolarisé devrait acquérir afin de s'intégrer au programme régulier du secondaire et de réussir. Au-delà du milieu scolaire, ces apprentissages visés sont des connaissances, des habiletés et surtout des attitudes qui lui permettront de participer à la société, d'y contribuer et de s'y intégrer, et ce, dans un contexte d'interdépendance aux échelles locale, nationale et mondiale.

Aux fins de l'élaboration des cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (CASANA 1 et CASANA 2), les apprentissages visés ont été développés à partir du document *Le Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4)*. Les apprentissages visés tiennent compte des attitudes, des habiletés et des connaissances en lien avec les sciences de la vie, les sciences physiques et les sciences de la Terre et de l'espace. Afin de faciliter l'organisation des apprentissages visés dans les cours d'actualisation scolaire, trois sous-domaines ont été créés et chacun de ceux-ci a été fractionné en volets. Le tableau suivant présente ces sous-domaines et les volets abordés dans chacun.

| SOUS-DOMAINES            | VOLETS   |
|--------------------------|--|
| Les sciences de la vie   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Les êtres vivants</li><li>• Notre corps</li></ul>  |
| Les sciences physiques   | <ul style="list-style-type: none"><li>• La structure et la matière</li><li>• Les forces</li></ul>  |
| Les sciences de la Terre | <ul style="list-style-type: none"><li>• Le temps, le climat, l'eau et les forces de la nature</li><li>• Les systèmes hydrographiques</li><li>• La gestion de l'eau</li></ul> |

Les apprentissages visés pour chaque volet marquent une progression qui doit être lue horizontalement.

En développant ses attitudes, ses habiletés et ses connaissances en **investigation scientifique**, l'apprenant nouvel arrivant est actif et curieux et découvre ses préférences et ses besoins uniques. À son arrivée, il possède déjà un riche bagage de connaissances, d'expériences personnelles et culturelles qui sous-tendent un éventail d'attitudes et de croyances au sujet des sciences et de la vie. L'apprentissage exige la formation de liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures ainsi que l'ajout de nouveaux contextes et de nouvelles expériences à ses compréhensions initiales.

L'apprenant apprend mieux lorsque son étude des sciences est enracinée dans des activités concrètes, qu'elle s'inscrit dans une situation ou un contexte particulier et qu'elle est mise en application dans la vie de tous les jours. Les idées et la compréhension de l'apprenant devraient être progressivement étendues et reconstruites au fur et à mesure que l'apprenant accroît ses expériences et ses habiletés à conceptualiser. Le développement d'une culture scientifique s'appuie sur des situations d'enseignement où l'apprenant est en mesure de s'approprier de trois processus: l'étude scientifique, la résolution de problèmes et la prise de décision.

C'est à travers ces processus que l'apprenant découvre la signification des sciences dans sa vie et vient à apprécier la relation entre les sciences, la technologie, la société et l'environnement. Chacun de ces processus constitue un point de départ possible pour l'apprentissage des sciences. Ces processus peuvent comprendre une variété de démarches pédagogiques visant l'exploration d'idées nouvelles, le développement de recherches précises et l'application des idées ainsi apprises.

Dans ce contexte, l'apprenant posera des questions, fera des prédictions et les justifiera, cherchera des réponses, classera des choses en fonction de caractéristiques, comptera et mesurera des choses, fera des observations qualitatives, développera des explications pour ses observations, appuiera leurs explications à l'aide de preuves (pas seulement des opinions) et évaluera les explications.

Des expériences d'apprentissage diverses fourniront à l'apprenant de multiples occasions d'explorer, d'analyser, d'évaluer, de synthétiser, d'apprécier et de comprendre les interactions entre les sciences, la technologie, la société et l'environnement, lesquelles auront des conséquences sur sa vie personnelle, sa carrière et son avenir.

Pour atteindre cette vision de la culture scientifique, l'apprenant doit participer à la planification, à la conception et à l'évaluation de ses propres expériences d'apprentissage. L'apprenant devrait avoir l'occasion de travailler en collaboration avec ses pairs, de prendre l'initiative d'entreprendre des recherches, de présenter ses conclusions et de réaliser des projets qui démontrent son apprentissage.

Au début d'une leçon, l'enseignant et les apprenants se réfèrent aux apprentissages visés et déterminent des critères de performance. Une communication ouverte entre les apprenants et l'enseignant permet de déterminer clairement ce qu'il y a à accomplir tout en favorisant le processus d'apprentissage.

Lorsque les apprenants sont au courant des résultats attendus, ils s'intéressent davantage à leur apprentissage et sont plus susceptibles d'évaluer leur propre progrès. De plus, ils peuvent participer à la création de critères de mesure et d'évaluation appropriés. Les méthodes d'évaluation doivent être valides, fiables et équitables envers les apprenants.

## Domaine 4 : L'investigation scientifique

### SOUS-DOMAINES 4.1 : SCIENCES DE LA VIE

Les sciences de la vie se préoccupent de la croissance et des interactions des êtres vivants dans leur environnement de façon à refléter leur caractère unique, leur diversité, leur continuité génétique et leur nature changeante. Les sciences de la vie comprennent l'étude des organismes (dont les humains), des écosystèmes, de la biodiversité, de la cellule, de la biochimie et de la biotechnologie.

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.1 : Sciences de la vie

L'apprenant pourra :

| Volets                                  | CASANA 1   |  | CASANA 2  |  |
|---|--|--|---|--|
| <p><b>4.1.1 - Les êtres vivants</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter du fait que les êtres vivants ont des besoins (p. ex., nourriture, eau, lumière) et dépendent de leur milieu pour satisfaire ces besoins.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des caractéristiques des êtres vivants (ils sont composés de cellules, se reproduisent, grandissent, ont besoin d'énergie, réagissent à leur environnement, produisent des déchets, et peuvent, dans une certaine mesure, réparer des dommages qui leur ont été causés et ont une durée de vie déterminée).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de la cellule comme unité fondamentale des êtres vivants et examiner des processus cellulaires chez les cellules végétales et animales (p. ex., la protection, le transport et le stockage de nutriments et de déchets, la production de nourriture chez la cellule végétale).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de la théorie cellulaire (p. ex., tout organisme vivant est composé d'une cellule ou plus, les cellules sont les unités élémentaires de structure et de fonction de tout organisme, toute cellule provient d'autres cellules vivantes, l'activité d'un organisme dépend de l'ensemble des activités de ses cellules constitutives).</li> </ul> |
|   |  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des relations structurales et fonctionnelles entre les cellules, les tissus, les organes et les systèmes et donner des exemples.</li> </ul>  |

## Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.1 : Sciences de la vie

## L'apprenant pourra :

| Volets                     | CASANA 1  |   | CASANA 2   |  |
|----------------------------|---|---|--|--|
| <b>4.1.2 - Notre corps</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des façons de maintenir une bonne santé (p. ex., une bonne alimentation, adhérer aux pratiques quotidiennes d'hygiène personnelle, éviter les substances inconnues pouvant poser un risque, apprendre à reconnaître les situations inappropriées ou dangereuses de nature sexuelle, pratiquer quotidiennement de l'activité physique, connaître les lieux de loisirs dans la communauté : cinéma, restaurant, centres communautaires pour participer aux activités physiques).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de divers nutriments dans les aliments et leur fonction dans le maintien d'une bonne santé, entre autres, les glucides, les protéines, les matières grasses, les lipides, les vitamines et les minéraux.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter d'un régime alimentaire et suggérer des changements selon le <i>Guide alimentaire canadien pour manger sainement</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>interpréter des renseignements provenant des étiquettes sur les boîtes d'aliments.</li> </ul> |
|                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler du fonctionnement général du corps et de ses systèmes tels que les systèmes digestif, squelettique, musculaire et nerveux, respiratoire et circulatoire, et parler de leur rôle particulier dans l'organisme.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des principales composantes des systèmes du corps humain et décrire le rôle de chaque système dans l'organisme.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter d'un régime alimentaire et suggérer des changements selon le <i>Guide alimentaire canadien pour manger sainement</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>interpréter des renseignements provenant des étiquettes sur les boîtes d'aliments.</li> </ul> |

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.1 : Sciences de la vie

**L'apprenant pourra :**

| Volets                                    | CASANA 1 |  | CASANA 2   |   |
|---|----------|--|--|---|
| <p><b>4.1.2 - Notre corps (suite)</b></p> |          |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer, en donnant des exemples entre l'interaction et les divers systèmes du corps humain (p. ex., le système circulatoire achemine les nutriments du système digestif et l'oxygène du système respiratoire vers le système musculaire).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire, au moyen d'exemples, l'interdépendance des systèmes du corps humain, et comment l'organisme se débarrasse des déchets, entre autres les reins filtrent le sang et éliminent les déchets sous forme d'urine, les poumons expirent le dioxyde de carbone, le rectum accumule et expulse les matières non digérées.</li> </ul> |

## Domaine 4 : L'investigation scientifique (suite)

### **SOUS-DOMAINES 4.2 : SCIENCES PHYSIQUES**

Les sciences physiques, qui englobent la chimie et la physique, se préoccupent de la matière, de l'énergie et des forces. La matière a une structure, et des interactions multiples existent entre ses composantes. L'énergie relie la matière aux forces gravitationnelles, électromagnétiques et nucléaires de l'univers. Les sciences physiques traitent des lois de la conservation de la masse et de l'énergie, de la quantité de mouvement et de charge.



L'apprenant pourra :

| Volets                                    | CASANA 1  |   | CASANA 2  |  |
|---|---|---|---|--|
| <b>4.2.1 - La structure et la matière</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire des objets en fonction des matériaux qui entrent dans leur fabrication (p. ex., bois, métal, papier) et leurs propriétés physiques (p.ex., couleur, texture, taille, poids, flexibilité).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler du fait que les objets/ la matière peuvent exister dans différents états (solide, liquide, gazeux) ayant des propriétés différentes et en donner des exemples.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer clairement que l'eau existe aux états solide (glace/neige), liquide (eau), ou gazeux (vapeur d'eau).</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de la théorie particulière de la matière pour décrire les réactions physiques et chimiques.</li> </ul> |
|   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter comment la matière peut passer d'un état à l'autre (p. ex., l'eau gèle quand la température chute suffisamment).</li> </ul> |  |

| Volets                    | CASANA 1  |  | CASANA 2  |   |
|---------------------------|---|--|---|---|
| <b>4.2.2 - Les forces</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire comment les objets se déplacent de différentes façons (p. ex, en ligne droite, par rotation, en aller-retour, rapidement ou lentement).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquez qu'on exerce une force ou on crée une traction quand on pousse ou tire un objet.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer que certaines forces peuvent agir à distance (sans toucher un objet).</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer et donner des exemples :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- que la chaleur déplace des objets plus chauds vers des objets plus froids jusqu'à ce qu'ils aient la même température;</li> <li>- que la lumière interagit avec la matière par transmission (y inclus la réfraction), absorption ou réflexion pour voir un objet,</li> <li>- que la lumière d'un objet (soit émise par l'objet ou reflété par l'objet) doit atteindre l'œil pour que l'objet soit vu;</li> <li>- que les circuits électroniques permettent de transférer de l'énergie d'un endroit à l'autre lorsque la chaleur, la lumière, le son et les changements chimiques sont produits;</li> <li>- que nous recevons l'énergie du Soleil par des ondes de différentes longueurs (lumière visible, infrarouge, radiation ultraviolette).</li> </ul> </li> </ul> |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Définir la force, le mouvement et l'énergie, la gravité.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expliquer que les effets de poussée et de tractions multiples peuvent amener un objet à rester immobile.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Parler du concept de l'énergie (relations entre la lumière, la chaleur, l'électricité, le mouvement, le son).</li> </ul> |   |

## Domaine 4 : L'investigation scientifique (suite)

### SOUS-DOMAINES 4.3 : SCIENCES DE LA TERRE

Les sciences de la Terre fournissent à l'apprenant des perspectives mondiales et universelles sur ses connaissances. La Terre a une forme, une structure et des régularités de changement, tout comme le système solaire qui l'entoure et l'univers physique au-delà de celui-ci. Dans le contexte d'actualisation scolaire pour les apprenants nouveaux arrivants, nous nous limiterons à la météorologie et l'hydrographie.

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.3 : Sciences de la Terre

L'apprenant pourra :

| Volets  | CASANA 1   |  | CASANA 2   |  |
|---|--|--|--|--|
| <p><b>4.3.1 - Le temps, le climat, l'eau et les forces de la nature</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des changements cycliques et les expliquer (p. ex., les saisons, les phases de la lune, le jour et la nuit).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire les changements saisonniers (printemps, été, automne, hiver) au Manitoba (p. ex., la météo, les implications, etc.).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire comment les changements dans l'atmosphère causés par l'air et l'eau (p. ex., le vent, la pluie, la neige) affectent les êtres vivants et leur environnement au Manitoba.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment des mesures préventives (p. ex., la végétation, le renforcement (béton, roches), les quais, les brise-lames) préviennent l'érosion des rives et des côtes.</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>réfléchir en groupe-classe à des facteurs qui, seuls ou combinés, peuvent causer une inondation (p. ex., une fonte rapide de la neige, des pluies abondantes, le sol gelé empêchant l'absorption de l'eau, les systèmes de drainage agricole, les barrages, les canaux de dérivation).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer en groupe-classe des moyens (p. ex, les canaux de dérivation, les digues) qui servent à limiter ou à prévenir les dommages causés par les inondations, et discuter des répercussions positives et négatives qui peuvent en découler.</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment les vagues et le mouvement des glaces sont à l'origine de l'érosion et de la déposition.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>examiner un problème et y proposer des solutions possibles.</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>réfléchir en groupe-classe à des facteurs qui, seuls ou ensemble, peuvent causer une sécheresse (par ex., le manque de précipitations, les vents, le manque d'irrigation, les systèmes de drainage agricole, les barrages).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>explorer en groupe-classe des moyens (p. ex., la récupération de l'eau, l'irrigation) qui servent à limiter ou à prévenir les dommages causés par les sécheresses, et discuter des répercussions positives et négatives qui peuvent en découler.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment le débit d'un cours d'eau agit sur l'érosion et la déposition et comparer les caractéristiques d'une jeune rivière à celles d'une vieille rivière (p. ex., les méandres, les bras morts, les alluvions, les bancs de sable, les plaines inondables, les deltas).</li> </ul> |  |

## Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.3 : Sciences de la Terre

## L'apprenant pourra :

| Volets                                      | CASANA 1  |   | CASANA 2   |   |
|---|---|---|--|---|
| <b>4.3.2 - Les systèmes hydrographiques</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler en groupe-classe du cycle de l'eau en utilisant un vocabulaire approprié tel que les états solide, liquide et gazeux, la condensation, l'évaporation, la solidification, la fonte, la température.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire les changements saisonniers et les implications pour le Manitoba, explorer en groupe-classe les caractéristiques et les propriétés de l'eau douce et de l'eau salée (p. ex., le point de congélation, la masse volumique, les matières dissoutes, la distribution mondiale, les quantités relatives, la diversité des composantes biologiques).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler des sources d'eau potable et explorer des méthodes employées pour en recueillir dans des endroits où l'approvisionnement est limité (p. ex., le dessalement, la fonte de glace, la condensation).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer pourquoi l'eau doit parfois subir un traitement d'épuration en vue de la consommation et décrire les étapes du traitement de l'eau, entre autres la filtration, la sédimentation, la chloration et la fluoration.</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>représenter chacune des étapes du cycle de l'eau et expliquer leur rôle respectif dans ce processus.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire et questionner les découvertes et les observations, et parler en groupe-classe de ses apprentissages.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire le déroulement des expériences, les résultats, les observations, les comparer avec celles des autres et parler de ses apprentissages.</li> </ul>  |   |

Domaine 4 : L'investigation scientifique - 4.3 : Sciences de la Terre

L'apprenant pourra :

| Volets                                    | CASANA 1   |  | CASANA 2   |   |
|---|--|--|--|---|
| <p><b>4.3.3 - La gestion de l'eau</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>réfléchir en groupe-classe aux problèmes liés à la pollution de l'eau et identifier des facteurs de pollution.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter en groupe-classe des moyens de réduire ou d'éliminer les effets des substances qui peuvent polluer l'eau.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment des facteurs environnementaux affectent la gestion des ressources en eau (p. ex., la préservation des écosystèmes, la qualité de l'eau).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer comment des facteurs sociaux et économiques affectent la gestion des ressources en eau (p. ex., les loisirs, l'emploi et le développement industriel).</li> </ul>                                      |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>parler de préoccupations environnementales en groupe-classe.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes respectueux dans son environnement immédiat (p. ex., éviter de laisser couler l'eau inutilement, recueillir l'eau de pluie pour le jardin).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>poser des gestes reflétant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparer le système d'évacuation des eaux usées de sa collectivité à celui d'une autre collectivité, entre autres les processus d'évacuation et d'épuration, les effets sur l'environnement, le coût.</li> </ul> |
|   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer un système qui résout un problème lié à la pollution de l'eau.</li> </ul>  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>développer un système, à partir du processus de design, qui résout un problème lié à l'eau créé par les loisirs, l'emploi ou le développement industriel.</li> </ul>   |

## DOMAINE 5 : LA COMMUNICATION EN ANGLAIS

Le domaine de **La communication en anglais** est aussi présenté sous forme de stades. Les stades ont été élaborés en tenant compte des apprentissages de l'anglais pour les apprenants de langue française. Le domaine de **la communication en anglais** a été adapté du domaine 1 de la communication en français. Les sous-domaines 5.1, 5.2 et 5.3 ont été organisés afin de faciliter l'évaluation initiale et d'identifier les points de repère qui pourront servir à l'élaboration du plan d'apprentissage des apprenants. Le tableau suivant présente une organisation en sous-domaines (clusters) et en volets (strands) abordés dans chacun de ceux-ci.

| CLUSTER                             | STRAND   |
|-------------------------------------|--|
| 5.1: Interpersonal Communication    | 5.1.1: Communication in a variety of social, academic and cultural contexts <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprehend and respond</li><li>• Create and compose</li><li>• Assess and reflect</li></ul>   |
| 5. 2: Constructing Meaning of Texts | 5.2.1: Metacognition <ul style="list-style-type: none"><li>• Assess and reflect on literacy learning</li></ul> 5.2.2: Activating prior knowledge to construct meaning of written, audio or visual texts<br>5.2.3: Acquiring knowledge to construct meaning of audio or visual texts<br>5.2.4: Constructing meaning of written text<br>5.2.5: Applying knowledge to respond and represent meaning of written, audio or visual texts |
| 5.3: Responding and Representing    | 5.3.1: Preparation<br>5.3.2: Artistic and media-based representation<br>5.3.3: Written representation<br>5.3.4: Revision of artistic, media-based and written text<br>5.3.5: Celebration<br>5.3.6: Metacognition   |

Les stades 1 à 5 marquent une progression qui doit être lue horizontalement. Les apprentissages visés, pour chacun d'eux, dénotent ce que l'apprenant devrait pouvoir faire à la fin de chacun de ces stades.

Le but du domaine de **La communication en anglais**, comme celui de français est de préparer l'apprenant à utiliser la langue anglaise pour structurer sa pensée afin de communiquer efficacement dans divers contextes.

C'est en particulier dans l'interaction avec ses pairs que l'apprenant pourra développer ses compétences à communiquer de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.

Le but des apprentissages du stade 5 est de guider l'enseignant dans son travail auprès de l'apprenant afin que ce dernier puisse vivre une transition réussie lorsqu'il s'inscrit au cours d'Anglais langue additionnelle (ALA) ou au cours d'Anglais ou ELA-Immersion de la 9<sup>e</sup> année.

L'outil intitulé *Observation Tool for Assessment of Comprehension and Oral Expression with Learners of anglais langue additionnelle (ALA)*, aux pages 3-173 à 3-176, peut guider la programmation de l'acquisition de la langue anglaise ainsi que l'évaluation de la langue orale.

## Domaine 5 : La communication en anglais

### CLUSTER 5.1: INTERPERSONAL COMMUNICATION

- It is essential to create authentic learning contexts that allow students to interpret and produce messages of various forms for a variety of purposes.



Domaine 5 : La communication en anglais - 5.1: Interpersonal Communication

At the end of each stage, the learner:

| Strand  | CASANA 1   |  | CASANA 2   |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum   |
|---|--|--|--|--|---|
|   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5   |
| <b>5.1.1</b><br><b>Communication in a variety of social, academic and cultural contexts</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprehend and respond</b></li> <li>• <b>Create and compose</b></li> <li>• <b>Assess and reflect</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• observes the use of language formality in a variety of contexts.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• experiments with formal and informal styles of communication.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explores formal and informal communication in various contexts (e.g.: language register, greetings, gestures expressing emotions, communication with strangers).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• makes the distinction between various levels of verbal and nonverbal language (language used in the classroom as opposed to language used on the street, at home, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• communicates effectively in a variety of contexts.</li> </ul>                      |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reformulates the essence of the message and asks for additional explanation.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• focuses on what is said, pays attention to the nonverbal language of the other speaker and asks questions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• calls on prior knowledge and asks the other speaker to repeat.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• asks questions to clarify one's understanding.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• paraphrases what has been said to check understanding.</li> </ul>                  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• follows instruction and repeat the phrases heard.</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• follows instruction, repeats the phrases heard to communicate, understand, asks questions to clarify.</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• listens to other's opinion, and ideas, offers another point of view.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• justifies ideas and opinions, to extend thinking.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• revises thinking based on new ideas and experiences.</li> </ul>                    |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• listens to other's ideas and verbalizes one's thoughts.</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• shows an interest in the opinion of others.</li> <li>• attempts to verbalize ideas, thoughts, or feelings.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• attempts to present one's point of view and justifies own thinking.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• engages in a conversation.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• rethinks own opinion in light of new information, presents an argument.</li> </ul> |

For more information, please see: [Annexe A](#)

**Observation Tool for Assessment of Comprehension and Oral Expression with Learners of anglais langue additionnelle (ALA)**

## Domaine 5 : La communication en anglais

### CLUSTER 5.2: CONSTRUCTING MEANING OF TEXTS

- The reading purpose can vary according to the student's motivation and the context, such as a need for communication, entertainment, in authentic learning situations, etc.
- It is essential to explore a variety of texts, such as math problems, films, songs, websites, others subject areas, such as visual arts, geography, science, etc. in a variety of contexts.

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand   | CASANA 1  |  | CASANA 2   |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5  |
| <b>5.2.1</b><br><b>Metacognition</b><br><br>• <i>assess and reflect on literacy learning</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explores purpose and choice of texts with the teacher.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>discusses purpose and choice of texts with others and teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>sets purpose and chooses texts with the help of the teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>chooses appropriate texts according to own purpose and context.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>selects a variety of texts for different purposes and contexts.</li> </ul>                                    |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in setting class goals for language learning.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about goals for language learning with others and teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>chooses an appropriate goal for language learning with assistance.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>examines chosen goals, discusses successes and challenges with assistance.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>assesses and reflects on language learning goals and set new goals.</li> </ul>                                |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about what he/she knows with the whole class, and what he/she wants to know with the help of the teacher.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about what he/she knows, what he/she wants to know and why he/she wants to know it with the help of the teacher.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifies, with assistance, what he/she already knows about the subject by making connections with texts.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>explains, to a partner, what he/she already knows about the subject by making connections with texts.</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>reflects on what strategies were used to extend thinking and how these will apply to new contexts.</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about the strategies that help make sense of texts.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about the strategies that help make sense of texts (choosing a text of one's interest, anticipating the message, rereading when meaning is lost, highlighting familiar or unfamiliar words, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about effective strategies practiced, discusses difficulties encountered, and plans to use modeled strategies with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>analyzes the use of strategies practiced, discusses difficulties encountered, and plans to use modeled strategies with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>assess the use of the strategies based on context and purpose.</li> </ul>                                     |

## Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand  | CASANA 1  |   | CASANA 2  |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum  |
|---|---|---|---|--|--|
|   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  | Stade 5  |
| <b>5.2.2</b><br><i>Activating prior knowledge to construct meaning of written, audio, or visual texts</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in whole class discussions and makes predictions based on prior knowledge using visual cues.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>makes predictions and asks questions, explores others' ideas and experiences, uses visual cues, etc. with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>predicts, discusses, questions, and anticipates outcome with assistance in multimodal contexts.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>predicts, discusses, questions, and anticipates outcome to collaborate in multimodal contexts.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>initiates predictions, discussions, and questions when interacting in multimodal contexts.</li> </ul> |

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand   | CASANA 1  |  | CASANA 2  |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum  |
|--|---|--|---|--|--|
|  | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  | Stade 5  |
| <b>5.2.3</b><br><b>Acquiring knowledge to construct meaning of audio or visual texts</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about understanding of texts.</li> <li>• discusses predictions.</li> <li>• asks questions to better understand.</li> <li>• stops and reviews, listens, and replays the text to confirm understanding.</li> <li>• responds to the text by expressing preferences and opinions.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discusses understanding of the text, makes connections to personal experiences.</li> <li>• uses the information in the text to better understand and make new predictions with assistance.</li> <li>• stops, discusses understanding to confirm predictions, asks new questions, and makes new predictions to better understand.</li> <li>• talks about emotions evoked.</li> <li>• talks about real and imaginary contexts.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• makes connections between texts and personal experiences in a group setting.</li> <li>• talks about images, sounds, evokes emotions, etc. while making connections to texts in a group setting.</li> <li>• responds to texts by expressing preferences, ideas, and interests with assistance.</li> <li>• uses clues in the text to make inferences.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about the message of the text creator in a group setting.</li> <li>• analyzes relevant information from texts with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• assesses the selection of text in relation to purpose and context.</li> </ul> |

## Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand  | CASANA 1  |   | CASANA 2   |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum   |
|---|---|---|--|--|---|
|   | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5   |
| <b>5.2.4</b><br><b>Constructing meaning of written text</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>recognizes and identifies the phonemes - initial sound, familiar parts of words, root, clusters, blends, word families, etc.</li> <li>uses the sound of the simple graphemes taught to decode the words.</li> <li>breaks the words down into syllables.</li> <li>looks for the known part of the word.</li> <li>looks at illustrations in text.</li> <li>uses the references created in the classroom (word wall, sound posters, visual dictionary, etc.).</li> <li>reads punctuation for meaning.</li> <li>self corrects.</li> <li>talks about predictions.</li> <li>stops and rereads.</li> <li>thinks about what the message is with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses knowledge of grapheme (letter)/ phoneme (sound) relationship to decode and understand written texts.</li> <li>uses the sound of the complex graphemes taught to decode the text (word families).</li> <li>uses knowledge of syllables, illustrations, and punctuation to decode and construct meaning.</li> <li>continues reading to make sense of new words.</li> <li>discusses connections between the text and prior knowledge.</li> <li>uses phrasing to make sense of text.</li> <li>uses the word wall, personal dictionary, etc. to understand.</li> <li>uses punctuation to build fluency and construct meaning: exclamation and question marks.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>accesses knowledge of word formation to construct meaning of unknown words.</li> <li>makes connections between texts and self.</li> <li>discusses comprehension of texts in a small group setting.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses the information that precedes or follows the word to give it meaning.</li> <li>makes connections with multiple texts, self, others, and the world with assistance.</li> <li>analyzes relevant information from texts with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses substitute words or expressions to construct meaning of text.</li> <li>makes connections with multiple texts, self, others, and the world.</li> <li>discusses inferences supported by evidence in texts.</li> <li>proposes different perspectives.</li> </ul> |

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.2: Constructing Meaning of Texts

At the end of each stage, the learner:

| Strand  | CASANA 1   |   | CASANA 2  |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum   |
|---|--|---|---|--|---|
|   | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  | Stade 5   |
| <p><b>5.2.5</b><br/><b>Applying knowledge to respond and represent meaning of written, audio, or visual texts</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about understanding of texts using a variety of supports.</li> <li>• talks about preferences in connection with texts (e.g.: I liked..., because...; I learned...; I wonder...).</li> <li>• explores the means used in various media productions (advertising, television, etc.) to influence our habits of consumption.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks about understanding of texts using a variety of supports.</li> <li>• talks about preferences in connection with texts and how what they know can be represented in different contexts with whole class.</li> <li>• identifies and discusses the means used in various media productions (advertising, television, etc.) to influence our habits of consumption.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discusses the message of text creator with others and draws own conclusions.</li> <li>• explains preferences in connection with texts and how what they know can be represented in different contexts to further learning.</li> <li>• explores and discusses the dominant characteristics (use of colour, images, form, etc.), purpose and impact of media products (billboards, Web, newspapers, magazines, news, school newspaper, soap operas, video clips, news bulletins, public affairs broadcasts, novels, etc.) on the target audience.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• begins to analyze purpose and choices of text creators and the impact on audience.</li> <li>• begins to analyze bias, differences of opinions and perspectives.</li> <li>• identifies and responds to the persuasion techniques used by various media to influence a target audience (use of colour, images, music, stereotypes, humour, sex, emotions, etc.).</li> <li>• compares texts to see what ideas, information, points of view, and people are included or not included and explores possible reasons for this.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyzes purpose and choices of text creators and the impact on audience.</li> <li>• analyzes bias, differences of opinions and cultural and social perspectives.</li> <li>• questions and analyzes the messages that the text creator conveys (a unique point of view, ideology, tone, etc.) to influence our way of seeing, thinking, acting, and consuming.</li> <li>• compares texts to see what ideas, information, points of view are included or not included and evaluates their relevance.</li> <li>• accesses other sources to fill in gaps of information.</li> </ul> |

## Domaine 5 : La communication en anglais

### CLUSTER 5.3: RESPONDING AND REPRESENTING

- In order to experience authentic learning situations, it is essential to explore a variety of representations such as blogs, photo stories, poems, songs, posters, brochures, ads, skits, etc.
- A representation can vary depending on context, purpose, and audience.



Domaine 5 : La communication en anglais - 5.3: Responding and Representing

At the end of each stage, the learner:

| Strand                             | CASANA 1   |  | CASANA 2   |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum  |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|
|                                    | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5  |
| <b>5.3.1</b><br><i>Preparation</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in a brain-storming to generate ideas.</li> <li>talks about audience, purpose, and context.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discusses possible ideas, form, audience, and purpose with the help of the teacher.</li> <li>contributes to the co-construction of criteria based on elements and techniques of modes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>plans representation to reflect purpose, audience, and context with assistance.</li> <li>collaborates to co-construct criteria to plan and design representation with a small group.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>plans representation to reflect purpose, audience, and context with a small group.</li> <li>organizes ideas with support (e.g.: organizers, discussions, drawings, sketches).</li> <li>decides on the mode of representation using criteria.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>selects, designs, and plans a representation based on criteria in a variety of contexts.</li> </ul> |

| Strand   | CASANA 1  |   | CASANA 2  |   | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | Stade 1   | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4   | Stade 5   |
| <b>5.3.2</b><br><i>Artistic and media-based representation</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in the exploration of various forms of artistic (theatre, painting, drawing, sculpture, dance, music) and media-based (audio, video, web-based, etc.) communication.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>recognizes and talks about preferences with respect to the means of artistic and media-based communication.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>explores creativity through various means of artistic and media-based communication with the help of the teacher or classmates.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>expresses ideas and communication purposes through artistic or media-based means.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discusses and uses multimodes of artistic or media-based communication.</li> </ul> |

## Domaine 5 : La communication en anglais - 5.3: Responding and Representing

At the end of each stage, the learner:

| Strand  | CASANA 1   |   | CASANA 2   |   | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum   |
|---|--|---|--|---|---|
|   | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3  | Stade 4   | Stade 5   |
| <b>5.3.3</b><br><i>Written representation</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses knowledge of sound and symbol relationships to write.</li> <li>uses familiar words and simple sentences to write about ideas, topics or experiences using models.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>transforms ideas into text using models.</li> <li>discusses connections between texts, experiences, interests, and ideas with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>composes texts using references in environment (word wall, personal dictionary, etc.) with small group.</li> <li>explores different forms with others.</li> <li>uses his repertoire of other languages to compose texts.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses graphic organizers to clarify ideas and create text.</li> <li>uses a variety of conventions to create texts.</li> <li>uses different forms for different purposes and audiences with assistance.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses graphic organizers to clarify ideas and create text independently.</li> <li>uses a variety of conventions to create texts independently.</li> <li>uses different forms for different purposes and audiences independently.</li> </ul> |

| Strand  | CASANA 1 |  | CASANA 2   |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum  |
|---|----------|--|--|--|--|
|   | Stade 1  | Stade 2  | Stade 3  | Stade 4  | Stade 5  |
| <b>5.3.4</b><br><i>Revision of artistic, media-based and written text</i> |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>rereads written text with a partner.</li> <li>discusses the components of written text with the teacher based on the criteria set with the whole class.</li> <li>checks the spelling of words using references (word wall, personal dictionary, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>revises text with the teacher, based on criteria set with the whole class.</li> <li>rereads text with a partner and check the word order, punctuation, and spelling.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>revises text based on feedback from teacher or peers.</li> <li>shares text with whole group.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>rereads text and revises to enrich and enhance communication.</li> <li>shares text with whole group.</li> </ul> |

Domaine 5 : La communication en anglais - 5.3: Responding and Representing

At the end of each stage, the learner:

| Strand                             | CASANA 1   |   | CASANA 2  |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum  |
|------------------------------------|--|---|---|--|--|
|                                    | Stade 1  | Stade 2   | Stade 3   | Stade 4  | Stade 5  |
| <b>5.3.5</b><br><i>Celebration</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions with support.</li> <li>• shares work and successes with others.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions to small group.</li> <li>• shares work and talks about challenges and successes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions to large group.</li> <li>• shares work, identifies elements of production, and discusses challenges and successes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions to a variety of audiences.</li> <li>• expresses the creative process.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• presents productions to a variety of audiences.</li> <li>• expresses the creative process.</li> </ul> |

| Strand  | CASANA 1  |  | CASANA 2  |  | Transition to ALA or Grade 9 ELA Curriculum   |
|---|---|--|---|--|---|
|   | Stade 1   | Stade 2  | Stade 3   | Stade 4  | Stade 5   |
| <b>5.3.6</b><br><i>Reflection and metacognition</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks with the teacher about:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- what was challenging and what was doable;</li> <li>- how new learning will be used in other productions.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• talks with the teacher or others about :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- what was challenging and what was doable;</li> <li>- how new learning will be used in other productions.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discusses choice of strategies used with teacher or others.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyses learning strengths.</li> <li>• sets specific goals with the help of the teacher for new learning.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyses and evaluates learning strengths and sets specific goals for new learning with or without support.</li> </ul> |



# OBSERVATION TOOL FOR ASSESSMENT OF COMPREHENSION AND ORAL EXPRESSION WITH LEARNERS OF ANGLAIS LANGUE ADDITIONNELLE (ALA)

Student's Name: \_\_\_\_\_ Teacher: \_\_\_\_\_

Grade: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_ Start Date: \_\_\_\_\_

Check off each of the behaviours observed in the table below.

For each of the skills, knowledge, and attitudes, the learner may simultaneously display multiple behaviours indicative of a given phase, and behaviours indicative of more than one phase.

| Language Learning Process | EMERGENT  |   | BEGINNING/DEVELOPING  |   | TRANSITIONAL  |   |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|
|                           | In phase 1, the learner:  | In phase 2, the learner:  | In phase 3, the learner:  | In phase 4, the learner:  | In phase 5, the learner:  | In phase 6, the learner:  |
| <b>ORAL COMPREHENSION</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>copies others during routine tasks</li> <li>looks for environmental cues</li> <li>responds to instructions with visual supports</li> <li>responds to tone of voice</li> <li>responds with certain gestures</li> <li>observes and waits for support before beginning work</li> <li>responds in first language to confirm comprehension</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>follows the routine</li> <li>responds to simple instructions used in a familiar context, with visual support/gestures</li> <li>takes cues from others when interacting in learning experiences</li> <li>requires support from others to take part in learning experiences (ex.: repetition, gestures, explanations)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>follows directions in familiar contexts</li> <li>responds to most instructions in a familiar context</li> <li>interacts with others during learning experiences using known languages</li> <li>requires visual and gestural supports to accomplish tasks (ex: demonstration, models, illustrated procedure)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds to slightly more complicated instructions and requires repetition</li> <li>responds to simple questions</li> <li>begins to ask questions</li> <li>responds to stories told with little visual support</li> <li>takes part in learning experiences by following oral instructions</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds to slightly more complicated instructions and requires less repetition</li> <li>contributes to classroom or small group learning experiences</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds appropriately to others in a variety of contexts</li> </ul> |

| <i>Language Learning Process</i> |                      | <b>EMERGENT</b>  |   | <b>BEGINNING/DEVELOPING</b>  |  | <b>TRANSITIONAL</b>   |  |
|----------------------------------|----------------------|--|---|--|--|---|--|
|                                  |                      | <b>In phase 1, the learner:</b>  | <b>In phase 2, the learner:</b>   | <b>In phase 3, the learner:</b>  | <b>In phase 4, the learner:</b>  | <b>In phase 5, the learner:</b>   | <b>In phase 6, the learner:</b>  |
| <b>ORAL EXPRESSION:</b>          | <b>Fluency</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>imitates and recites familiar expressions, chants, rhymes, etc.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses words identifying objects or people in environment to express ideas</li> <li>pauses, hesitates, and searches for words before responding</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses simple sentences in a familiar context</li> <li>speaks in English or asks for help to express ideas, needs, or feelings</li> <li>begins to communicate basic needs, ideas, and feelings</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>is able to describe an image, tell a simple story, or share experiences, while making a number of errors due to interference of other language</li> <li>uses words or sounds from known language to communicate in English</li> <li>initiates communication with others in familiar contexts</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>is able to tell a simple story, experiences, and ideas with fewer errors due to interference from other language</li> <li>is able to describe events</li> <li>initiates communication in new contexts</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>communicates ideas, experiences, and feelings with increasing fluency</li> </ul>  |
|                                  | <b>Participation</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats expressions in large group setting</li> <li>participates by responding in other language</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>participates in learning experiences by using a few English words with others in a familiar context</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a few English words in small groups or with the teacher</li> <li>participates using both languages</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>increasingly tries to communicate in English, using familiar phrases, gestures</li> <li>hesitates while searching for the right vocabulary</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>communicates by using complete sentences (e.g.: is able to describe a two- or three-step process such as how to make a sandwich)</li> <li>initiates dialogue with others in English</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>takes initiative to communicate in unstructured situations with others and maintains the conversation in English</li> </ul> |

| Language Learning Process |                           | EMERGENT  |  | BEGINNING/DEVELOPING   |  | TRANSITIONAL  |  |
|---------------------------|---------------------------|---|--|--|--|---|--|
|                           |                           | In phase 1, the learner:  | In phase 2, the learner:   | In phase 3, the learner:   | In phase 4, the learner:   | In phase 5, the learner:  | In phase 6, the learner:   |
| <b>ORAL EXPRESSION:</b>   | <b>Vocabulary</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats English words when asked</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses basic familiar words in English to express needs</li> <li>uses words acquired through learning experiences with visual supports</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats vocabulary related to learning experiences with support</li> <li>verbalizes the vocabulary associated with an illustration (<i>ex: the names of animals</i>)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a limited vocabulary and indefinite terms to replace unknown words in new contexts (<i>ex: like, stuff, things, etc.</i>)</li> <li>begins to use specific vocabulary (adjectives, verb tense, pronouns, etc.) related to learning experiences and familiar contexts</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a simple, repetitive vocabulary appropriately to communicate</li> <li>attempts to use adjectives to describe an object or illustration from a learning experience</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses appropriate vocabulary in a variety of contexts</li> </ul>   |
|                           | <b>Sentence structure</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>responds in other language</li> <li>uses other language words in attempt to communicate</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>repeats basic familiar phrases and expressions (<i>ex.: May I go to the bathroom?</i>)</li> <li>uses a few other language words in attempt to communicate in English</li> <li>adds a word to complete the model sentence (<i>ex : I like/ want...</i>)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>experiments with syntax when attempting to use an English sentence structure</li> <li>attempts to use model sentences in learning experiences with others</li> <li>begins to use simple sentences with three or four words spontaneously</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses simple sentences to communicate</li> <li>uses present tense verbs in simple sentences</li> <li>begins to use negative and interrogative forms</li> <li>attempts other verb tenses</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>uses a variety of familiar sentence structures</li> <li>begins to use more complex sentence structures</li> <li>uses appropriate verb tense to communicate</li> <li>uses negative and interrogative forms appropriately</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>experiments with a variety of sentence structures in new contexts</li> <li>uses negative and interrogative forms efficiently</li> </ul> |





# **Une vision pédagogique : nouveaux apprentissages**

*Fascicule 4*





|   |             |
|---|-------------|
| <b>Introduction</b>   | <b>4-5</b>  |
| <b>Le nouveau paradigme</b>   | <b>4-6</b>  |
| Le nouveau paradigme : rôles et responsabilités                           | <b>4-7</b>  |
| <b>L'éducation interculturelle</b>  | <b>4-8</b>  |
| <b>Les littératies multiples</b>  | <b>4-12</b> |
| Tableau schématique des littératies multiples                             | <b>4-13</b> |
| <b>La littératie multimodale</b>  | <b>4-14</b> |
| <b>Le socio-constructivisme</b>   | <b>4-15</b> |
| <b>La zone proximale de développement</b>                                 | <b>4-16</b> |
| La planification et la programmation                                      | <b>4-17</b> |
| <b>L'enseignement explicite et les pratiques pédagogiques</b>             | <b>4-18</b> |
| Susciter la motivation chez l'apprenant : quelques conditions nécessaires | <b>4-19</b> |
| <b>L'évaluation pour favoriser l'apprentissage</b>                        | <b>4-20</b> |
| Participation des apprenants à l'évaluation formative en classe           | <b>4-20</b> |
| <b>Annexe 1</b>   | <b>4-23</b> |



## INTRODUCTION

Nous observons des changements considérables dans notre société de plus en plus complexe, plurielle et dynamique. Ces changements se reflètent dans le monde de l'éducation en général, et tout particulièrement en salle de classe, par la diversité culturelle et humaine croissante de la population scolaire, l'influence majeure des technologies de l'information et l'émergence de nouvelles tendances pédagogiques. Éducation et Formation Manitoba souhaite qu'à la lumière de ces influences ce document soit un appui pour les enseignants.

Depuis plusieurs années, les écoles du Manitoba accueillent des apprenants nouveaux arrivants d'origines diverses. Certains sont sous-scolarisés, d'autres non, mais tous ont des acquis linguistiques et culturels variés qui viennent enrichir l'effectif socioculturel de la collectivité. Les écoles du Manitoba doivent mettre en œuvre des situations d'apprentissage authentiques qui valorisent la diversité interculturelle canadienne. En vivant ces expériences, les apprenants pourront davantage élargir leur compréhension de la diversité interculturelle au sein de l'école, de la communauté et du monde.

Les nouveaux arrivants apportent au milieu scolaire une toute nouvelle dynamique à laquelle il revient aux enseignants de répondre en jetant un regard nouveau. Afin d'appuyer les enseignants à l'égard de cette nouvelle réalité, le présent fascicule les invite à se pencher sur la richesse de la diversité humaine et de la pédagogie actualisante dans le but « d'apprendre ensemble ».

Enfin, ce document réaffirme l'importance de favoriser la construction identitaire de l'apprenant nouvel arrivant. Éducation et Formation Manitoba croit que les interventions en construction identitaire doivent s'inscrire dans la francophonie contemporaine en :

- misant sur la créativité et l'innovation;
- valorisant la diversité humaine et culturelle;
- favorisant l'action concertée de la famille, de la communauté et de l'école;
- développant un rapport positif à la langue française;
- créant des liens au sein de la francophonie canadienne en constante évolution.

## LE NOUVEAU PARADIGME

Avec l'influence majeure des technologies de l'information et de la communication, de la dynamique des échanges et des mouvements transnationaux ainsi que de l'ampleur des changements sociaux qui affectent les façons de penser et de travailler, force est de constater que les apprenants et les enseignants évoluent dans une nouvelle ère. De tels changements sur les plans économique, technologique et social se répercutent au niveau de l'école et de la pédagogie. Certains auteurs tels que Kalantzis et Cope (2012) n'hésitent pas à parler de nouvelles littératies, de nouvelles écoles et de nouveaux enseignants pour illustrer un tel changement. En effet, selon ces auteurs, les apprenants seraient passés résolument d'un mode passif, respectueux de la hiérarchie, docilement consommateurs de connaissances et dépendants du maître, à un mode plus actif, « participatif », dans lequel ils aspirent à plus d'autonomie, de choix et de responsabilités pour non seulement consommer des connaissances, mais pour participer, en collaboration avec leurs pairs, à la construction des savoirs. L'apprenant d'aujourd'hui ne se contente plus d'obéir et de travailler. Il veut innover, créer, courir des risques, résoudre des problèmes, interagir, jouer un rôle actif, avoir des choix et se consacrer à des tâches authentiques et signifiantes. Sa littératie ne se limite plus aux textes écrits, mais comprend également l'image et le son. Face à de tels changements, l'enseignant n'a d'autres choix que de s'adapter, lui aussi, afin d'offrir le meilleur soutien possible à l'apprentissage.

## Le nouveau paradigme : rôles et responsabilités

| <b>L'apprenant :</b>   | <b>L'enseignant :</b>  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• se rend responsable de son apprentissage</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• reconnaît l'importance de développer l'autonomie chez l'apprenant</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• cultive la collaboration et respecte les idées des autres</li></ul>                                | <ul style="list-style-type: none"><li>• cultive une collaboration professionnelle avec d'autres enseignants afin de réfléchir aux pratiques pédagogiques</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• aborde des questions difficiles et résout des problèmes</li></ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• valorise la diversité des styles d'apprentissage</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• utilise une variété de sources provenant de différents médias selon son intention</li></ul>        | <ul style="list-style-type: none"><li>• encourage l'utilisation des nouveaux médias pour conceptualiser les apprentissages</li></ul>                               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• analyse les grandes idées à partir de diverses perspectives</li></ul>                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• crée un environnement propice à l'apprentissage qui favorise la construction des savoirs</li></ul>                         |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• fait appel à la pensée critique pour évaluer ses idées, ses pensées et celles des autres</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• fournit des situations d'apprentissages qui privilégient la métacognition chez l'apprenant</li></ul>                       |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• est un apprenant à vie</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• utilise l'évaluation formative et s'adapte au besoin</li></ul>   |

*(Adapté de Kalantzis et Cope, 2012)*

## L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Vivre en minorité représente en soi un défi majeur auquel doivent répondre, en collaboration, l'école, la communauté, le nouvel arrivant et son foyer. Pour les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés, la nécessité de combler des lacunes académiques vient rendre la situation plus préoccupante. Si la culture et la langue parlée à la maison diffèrent de celles de l'école, cette différence ne doit en aucun cas

« Les enseignants dans leur quasi-totalité sont préoccupés par l'isolement social, voire la marginalisation, qu'éprouvent certains jeunes nouveaux arrivants. »

(Piquemal et Bolivar, 2009)

mener à l'exclusion. L'école devrait considérer cette différence plutôt comme un élément de diversité et la reconnaître comme une richesse, une véritable valeur ajoutée en aidant le nouvel arrivant à vivre sa singularité de façon positive. Une telle valorisation passe par un accueil personnalisé et respectueux, soutenu par une pédagogie réfléchie, flexible et stratégique caractérisée par un esprit d'ouverture et de partage. Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba appuie l'éducation interculturelle en réaffirmant les principes de l'éducation inclusive, ainsi que ceux d'une éducation éthique et d'une pédagogie équitable.

Selon Lévesque (2013), dans un contexte d'éducation interculturelle, les élèves sont en mesure de construire leur propre identité, de courir des risques, de penser et d'agir pour approfondir leurs connaissances. Leur ouverture sur le monde se trouve favorisée et encouragée. L'hétérogénéité culturelle de la classe devient la norme, et le pluralisme est conçu comme une réalité contemporaine contribuant à la cohésion sociale.

L'éducation interculturelle cherche à développer chez l'enseignant une compétence qui lui permet d'agir de façon efficace dans des situations interculturelles. Elle veut l'amener à mieux être en mesure de connaître la diversité culturelle des élèves de sa classe et d'éviter de faire de la discrimination ou de porter des jugements de manière involontaire. Elle permet à l'enseignant de « *changer de regard, d'outils et de structures pour comprendre leurs élèves et les obstacles qu'ils doivent surmonter et de connaître leurs besoins d'apprentissage particuliers afin de favoriser leur réussite à l'école* ». (Lindsey et al, 2003).



Lindsey et al (2003) poursuivent en affirmant qu'« être compétent sur le plan culturel, c'est éduquer tous les élèves pour les amener à un degré élevé au moyen de la connaissance, de la valorisation et de l'utilisation de leurs antécédents culturels, de leur langue et de leurs styles d'apprentissage en contexte d'enseignement ».

Selon Solar et Kanouté (2007), l'éducation interculturelle s'appuie sur les valeurs universelles et les démarches suivantes :

« Le statut d'immigrant n'est pas synonyme de retard scolaire et de carence linguistique en français ou en anglais. De nombreux immigrants, y compris certains enfants issus de familles de réfugiés, réussissent très bien académiquement et ont un niveau de français de très grande qualité. »

(Piquemal et Bolivar, 2009)

- le respect, l'acceptation, l'empathie;
- l'équité en éducation, c'est-à-dire : donner au nouvel arrivant les mêmes chances de réussite scolaire qu'aux autres apprenants issus du groupe majoritaire et dominant;

et sur une démarche d'enseignement qui favorise :

- la prise de parole;
- la pensée critique;
- la participation active;
- la prise de pouvoir,
- la réflexion, la création et l'action qui contribuent à la hauteur de ses forces et de ses moyens à la communauté.

Les principes ci-dessus favorisent la motivation intrinsèque ainsi qu'un sentiment d'appartenance et encouragent les élèves à participer pleinement et activement à la vie scolaire et sociale de la communauté.

Tenir compte des différences culturelles de chacun rappelle à l'enseignant de leur accorder l'importance qu'elles méritent et de leur donner un statut égal. Une telle approche fondée sur le respect mutuel facilitera à terme une compréhension mutuelle. Elle aura également pour mérite, en prenant le temps et le soin de connaître le nouvel arrivant pour ce qu'il est, et non pas pour ce qu'on pense qu'il est, d'éliminer les stéréotypes et autres préjugés, sources de malentendus et d'exclusion. Cette attitude d'ouverture et de rencontre, cette volonté de mieux connaître l'autre pour mieux

le comprendre, c'est se mettre à sa place pour qui changer de culture est aussi changer de « vision du monde » et perdre momentanément ses repères pour s'en construire d'autres.

« La qualité du français de certains nouveaux élèves arrivants est très appréciée par les enseignants, qui y voient un trésor d'émulation pour les jeunes francophones natifs du Manitoba. »

(Piquemal, Bolivar et Bahi, 2010)

L'éducation interculturelle permet d'outiller l'enseignant dans la gestion de ce qui distingue l'apprenant nouvel arrivant de celui qui évolue à l'école depuis un certain temps. En effet, face aux tensions occasionnées par une perte de repères culturels, le nouvel arrivant peut se laisser entraîner par « *des réactions de régression, de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre culture et la rencontre de gens différents* » (Blanchet, 2005).

L'étude de Piquemal, Bolivar et Bahi (2010) et les études de Lindsey et al (2003) démontrent que la tâche de l'enseignant relève autant du cognitif que du relationnel. L'enseignant gère mieux la dynamique de la classe s'il réfléchit sur ses propres compétences culturelles, c'est-à-dire s'il s'interroge sur ce qu'il sait de la culture de ses apprenants. Il se doit de faciliter la rencontre, la reconnaissance et l'acceptation de l'autre par chacun. S'il amène les apprenants à voir le conflit issu de la discordance culturelle comme étant un processus naturel et normal qui peut être compris et résolu de façon réfléchie et créative, il développe chez l'apprenant la conscience sociale et des émotions d'autrui. Ce faisant, l'apprenant devient plus apte à valoriser la diversité en incluant les expériences, le vécu individuel et les diverses perspectives qui enrichissent les discussions et la réflexion. Les savoirs sur les groupes culturels, les expériences

« Il n'y a d'identité que souhaitée, acceptée et assumée. »

(Blanchet, 2004)

et les perspectives de chacun sont alors intégrés dans un apprentissage commun. L'équilibre est ainsi créé entre le « je » garant de la construction identitaire et le « nous » relevant du savoir vivre ensemble.

De plus, il ne faut pas oublier qu'en milieu scolaire, les sources de tensions pour les nouveaux arrivants sont multiples : acceptation des pairs, exigence de réussite scolaire, pressions internes en raison de conflits vécus avec les parents qui résistent ou rejettent les valeurs véhiculées dans la société d'accueil (Piquemal et Bolivar, 2009). Afin de gérer

« Il n'y a pas deux personnes qui parlent exactement la même langue. »

(Blanchet, 2004)

au mieux ces tensions et de favoriser la construction identitaire de l'apprenant nouvel arrivant, l'enseignant doit être conscient que chaque individu ou groupe est porteur d'appartenances multiples, soit autant d'identités qui se chevauchent dans un ensemble complexe (Laplante, 1994).

L'école doit s'engager à développer la littératie de l'apprenant dans des contextes signifiants et à partir de son vécu langagier et culturel en lui faisant vivre un rapport positif à la langue française et à la francophonie. De plus, l'école francophone ou d'immersion française doit offrir à l'apprenant nouvel arrivant une grande variété de ressources ainsi que des référents culturels qu'il peut apprécier et exploiter avec succès afin de favoriser sa créativité, son apprentissage, son esprit critique et son sens d'initiative.

En ce qui concerne l'école française en particulier, la langue française demeure le vecteur principal de la construction culturelle et identitaire. En effet, l'école française promeut, chez l'apprenant, l'utilisation de la langue française pour se construire un répertoire de référents culturels, pour s'approprier les valeurs qu'elle véhicule et pour vivre des expériences riches qui lui permettent de développer un rapport positif à la langue (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002).

En immersion, la langue entoure et influence l'élève en tout temps. À la fois objet et véhicule de l'apprentissage, la langue française est l'outil de structuration cognitive et le vecteur de croissance personnelle et sociale dans la discipline du français et dans toutes les autres disciplines.

## LES LITTÉRATIES MULTIPLES

« *La littératie est un acte de construction de sens* » (Masny 2001). Elle tient compte du contexte social et culturel dans lequel évolue la personne dans sa façon de parler, d'écrire, d'agir dans son monde. (RESDAC).

La littératie est définie par l'Organisation de coopération et développement économique (OCDE) et Statistique Canada (2000) comme :

« *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». Cette information peut être communiquée sous forme de textes, de tableaux, de listes, de graphiques, de plans, de moyens empruntés aux arts visuels (affiche, dessin, peinture), de musique (chansons, comptines) ou d'arts dramatiques (improvisation, saynètes, monologue, dialogue). De plus, elle englobe les technologies de l'information telles que les pages Web, blogues, etc. Les chercheurs en éducation s'accordent pour inclure, à la littératie, une dimension culturelle à l'échelle de l'élève, de sa famille et de son milieu et une dimension socioculturelle à l'échelle de la communauté. C'est dans ce contexte que s'inscrit le concept de **littératies multiples** : la **littératie scolaire**, la **littératie personnelle**, la **littératie communautaire** et la **littératie critique** (Masny et Dufresne, 2007). Selon Masny (2009), la littératie n'est ni uniforme à un milieu ni identique à tous les individus. En effet, la littératie est multiple, dynamique et variante selon le contexte, l'individu et son histoire personnelle, les valeurs culturelles, la communauté ou l'environnement. La notion de littératies multiples, de par son pluralisme et sa dynamique, s'adapte parfaitement au contexte d'apprentissage des nouveaux apprenants.

« La littératie est un acte de construction de sens qui tient compte du contexte social et culturel entourant la personne qui valorise, parle, écrit, et agit dans son monde. »

(Buors et Lentz, 2009)

« Apprendre en sciences, c'est parler sciences. »

(Laplante, 2001)

« *La littératie communautaire vise l'appréciation, la compréhension et l'usage de textes appartenant à la vie quotidienne d'une communauté. C'est aussi apprendre à lire une communauté* ». (Burnett et Myers, 2002).

Tableau schématique des littératies multiples

| La littératie personnelle :   | La littératie communautaire :  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• se rapporte à l'apprenant et dans sa façon à lui de porter un regard critique sur ce qui est écrit ou diffusé dans le but de transformer sa réalité;</li> <li>• concerne l'interaction entre l'apprenant et le texte;</li> <li>• aide l'apprenant à répondre aux questions telles que :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que m'apporte ce texte?</li> <li>- Quels sens lui donner?</li> <li>- Quels liens puis-je établir avec d'autres textes ou avec d'autres expériences?</li> <li>- Quelles émotions déclenche-t-il en moi?</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• concerne les interactions que l'apprenant vit avec sa communauté et par extension, l'espace francophone;</li> <li>• s'articule autour de trois axes :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'école</li> <li>- le foyer</li> <li>- la communauté au sens large</li> </ul> </li> </ul>  |
| La littératie scolaire :  | La littératie critique :   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• englobe l'oral, la lecture et l'écriture dans les disciplines scolaires;</li> <li>• touche aux apprentissages des contenus des diverses disciplines scolaires et à la langue des disciplines;</li> <li>• donne du sens aux apprentissages scolaires;</li> <li>• est nécessaire pour que l'apprenant s'approprie le contenu et la langue des disciplines scolaires.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• permet à l'apprenant de s'engager dans une posture réflexive, critique et créative, dans le but de participer à la création de son « monde »;</li> <li>• favorise la construction identitaire en lui permettant de « vivre sa différence de façon positive et de contribuer au renouvellement de la francophonie »;</li> <li>• outille l'apprenant à questionner la pertinence du texte, à distinguer entre les faits et les opinions, à juger la crédibilité, l'impartialité et le parti pris de l'information.</li> </ul> |

*(Adapté de Buors et Lentz, 2009)*

## LA LITTÉRATIE MULTIMODALE

Avec la multiplicité des moyens et des modes d'information qui influencent notre mode de communication, la pédagogie de la littératie va désormais au-delà de l'approche classique de l'écriture et de la lecture pour comprendre et utiliser un texte. En effet, les discours sont produits de multiples façons et ne se limitent pas seulement à la « communication alphabétique » (Kalantzis et Cope, 2012). Il convient d'ajouter également la littératie médiatique (publicité, articles traitant des enjeux sociaux à travers le monde, de culture populaire concernant les artistes, les athlètes et d'autres événements). La littératie médiatique a l'avantage de capter et de retenir l'attention des apprenants et se prête facilement à l'observation, la réflexion, l'écoute, la lecture, la représentation, la pensée critique et la production.

La littératie multimodale va au-delà de l'écrit et comprend les modes d'expression et de communication suivants :

- tactile
- visuel
- spatial
- gestuel
- auditif
- oral
- informatique

## LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME

Vygotsky (1987) affirme que tout apprenant construit ses connaissances personnelles à l'intérieur d'un cadre social grâce à l'apport des autres; on a appelé cette théorie le **socioconstructivisme**

Selon Vygotsky, l'apprentissage se réalise en trois étapes :

1. la réactivation par l'apprenant de ses connaissances antérieures, en d'autres mots, le recours à ce qu'il sait déjà;
  2. le développement de ses connaissances grâce à l'apport de l'autre, c'est-à-dire les pairs, la famille, les enseignants ou autres intervenants;
  3. la reconstruction d'un savoir à partir de ses connaissances antérieures et l'apport des autres, c'est-à-dire grâce aux liens entre ses connaissances antérieures et les faits nouveaux apportés par l'interaction avec l'autre.
- Dans une approche socioconstructiviste, **enseigner**, c'est modeler, guider et échafauder les apprentissages en planifiant des situations qui suscitent un partage de conceptions divergentes entre les apprenants.
  - Dans une approche socioconstructiviste, **apprendre**, c'est prendre conscience de sa propre pensée au contact de celle des autres et la transformer au besoin.

## LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

Le concept de « zone proximale de développement » demeure un élément central de la pensée et des travaux de Vygotsky.

La zone proximale de développement comprend deux stades dont l'écart varie selon l'apprenant et la tâche :

- La capacité de développement actuel : ce que l'élève peut accomplir tout seul;
- La capacité potentielle de développement : ce que l'apprenant peut accomplir avec l'aide de l'autre.

Vygotsky appelle la différence, ou la distance entre ces deux stades, la « zone proximale de développement ». C'est dans cette zone que l'apprenant progresse sur le plan cognitif, grâce à l'appui de l'autre. Les cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants ont été développés dans une optique de travail se situant dans la zone de développement proximal.

### **Comment appliquer cette théorie en classe?**

Comme on peut le constater à la lecture de la théorie, l'interaction sociale est primordiale pour le développement cognitif de l'apprenant. Il est donc important de créer dans la salle de classe une atmosphère de collaboration, de dialogue et de confiance entre élèves et enseignants.

Dans une salle de classe où l'enseignant s'inspire de l'approche socioconstructiviste, on peut voir des tables ou des pupitres disposés en stations occupés par des petits groupes d'apprenants travaillant en collaboration et entre lesquels l'enseignant circule, observe, questionne, modélise, guide et vérifie la compréhension des apprenants tout en répondant et en s'assurant que tous s'engagent, à leur rythme et selon leurs capacités, dans la réalisation d'une tâche commune.



« Il est important de présenter des tâches qui sont légèrement au-delà des capacités actuelles de l'élève, pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement. »

(Bruner, 2011)

Ce système de support fourni par l'enseignant est appelé « étayage » ou « échafaudage » par les chercheurs en éducation. L'enseignant, à travers cet appui, accroît la confiance chez l'apprenant, l'aide à surmonter le défi en allant au-devant de la complexité de la tâche. L'étayage permet ainsi à l'apprenant de réaliser des tâches qu'il ne peut accomplir tout seul. Selon le principe de « zone proximale de développement », l'enseignant met l'accent sur le potentiel d'apprentissage et ne mesure pas seulement les acquis. (Voir Annexe 1 : Exemple de la proportion des responsabilités dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, page 4-23).

## La planification et la programmation

En termes de planification et en vue de la programmation, il importe que l'équipe qui travaille avec les apprenants se pose les questions suivantes (*adapté de Dufour, Dufour et Eaker, 2004*) :

- Que voulons-nous que les élèves apprennent?
- Comment saurons-nous si chaque élève a acquis les apprentissages?
- Que ferons-nous si l'élève n'a pas acquis les apprentissages?
- Que ferons-nous pour ceux qui ont acquis l'apprentissage?

L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction de son savoir. La motivation scolaire repose sur les perceptions que l'apprenant a de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine, chez l'apprenant, le niveau de son engagement, l'intensité de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

## L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

L'enseignement explicite est une pédagogie qui s'attache à ce que les notions enseignées soient modélisées et guidées afin d'être comprises et acquises par l'apprenant. Il s'oppose en cela à l'enseignement magistral qui est axé essentiellement sur la transmission du savoir. L'enseignement explicite insiste sur le fait que l'apprenant démontre régulièrement, tout au long de l'apprentissage, sa compréhension, ce qui a pour effet de faciliter la rétention selon le principe qui veut que « j'apprends mieux et je retiens mieux si je comprends pourquoi je le fais ». De nombreux spécialistes en éducation privilégient l'enseignement explicite qui cherche à aider l'apprenant à construire ses propres savoirs et à « apprendre à apprendre » de sorte qu'il devienne un apprenant pour la vie.

Ces pratiques pédagogiques favorisent l'apprentissage quand l'enseignant :

- modélise à voix haute la pensée critique et la pensée réflexive devant les apprenants;
- coconstruit les critères de qualité avec les apprenants pour les diverses intentions;
- discute avec le groupe-classe comment fournir des rétroactions constructives;
- offre un appui et une rétroaction à l'apprenant selon ses besoins au moment opportun; et
- offre de multiples occasions à l'apprenant de s'exprimer, et ce, dans différents contextes.

## Susciter la motivation chez l'apprenant : quelques conditions nécessaires

- Accorder de l'autonomie à l'apprenant en lui offrant des choix dans la tâche complexe, pertinente, authentique et significative à accomplir : choix dans l'objet de l'exploration-recherche, choix de la représentation de son apprentissage, choix dans l'étude de cas, choix dans l'engagement dans un projet communautaire...
- Exiger une certaine rigueur sur le plan cognitif : expliquer, justifier, analyser, s'autoévaluer...
- Planifier une programmation interdisciplinaire : solliciter des connaissances en mathématiques et en géographie pour calculer des probabilités météorologiques par exemple...
- Présenter un défi à relever : résolution de problèmes, enquête...
- Stimuler l'interaction : échanges d'idées, partage d'information, reconsidération, rétroaction, collaboration...
- Respecter une période de temps réaliste : considérer la phase d'assimilation et d'acquisition...
- Donner des consignes claires : attentes précises, critères d'évaluation coconstruits, rétroactions fréquentes.

*(Adapté de Viau, 2003)*

## L'ÉVALUATION POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE

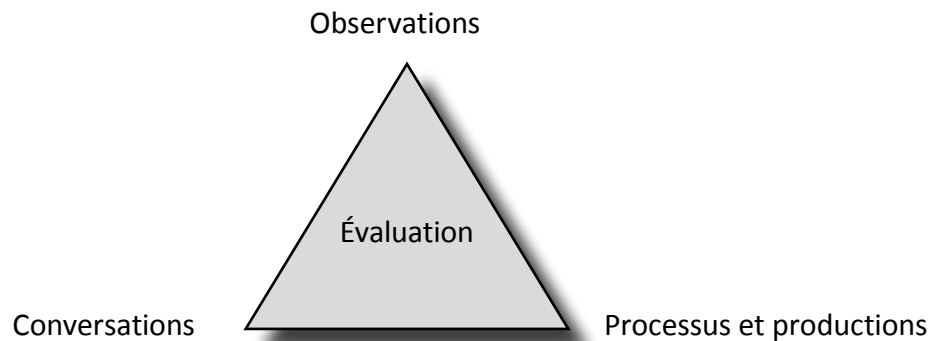
Lorsqu'on parle d'évaluation, il est nécessaire de distinguer entre évaluation formative et évaluation sommative. L'évaluation formative intervient au cours de l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et d'être guidé dans son apprentissage. L'évaluation sommative, quant à elle, intervient au terme d'un processus d'apprentissage afin d'en mesurer les acquis. Selon Davies (2007), le fait de faire participer l'apprenant au processus d'évaluation lui donne les stratégies et les outils requis pour participer à ses apprentissages. Cette participation lui permet essentiellement de mieux comprendre les attentes car elle est le fruit d'un engagement personnel et d'une réflexion partagée. Ainsi, l'apprenant s'approprie davantage la tâche et s'adapte aux critères coconstruits pour leur donner du sens.

### Participation des apprenants à l'évaluation formative en classe

L'enseignant coconstruit, avec les apprenants, les critères de qualité du travail et d'évaluation. Il encourage l'apprenant, tout au long du processus, à s'engager dans des rétroactions spécifiques et descriptives avec l'enseignant ou ses pairs afin d'améliorer sa performance. Il doit enfin emmener l'apprenant à comprendre l'importance d'assembler et de justifier des preuves de son apprentissage.

L'évaluation des preuves d'apprentissage s'articule autour de trois axes :

- les observations ciblées du processus pendant la classe : en grand groupe, avec un compagnon ou individuellement;
- les conversations sous formes de rétroactions et de conférences avec l'enseignant ou un compagnon de travail, le journal personnel, la discussion à partir d'un texte, etc.;
- les productions elles-mêmes; une collection de produits : journal personnel, portfolios, projets, activités ciblés, organigrammes, cahier de bord, etc.



(Adapté de Davies, 2007)

Par preuves d'apprentissage, on entend productions de l'apprenant. Ces productions de l'élève, qui servent à démontrer ce qu'il sait, peuvent être fournies sous différentes formes : par écrit ou oralement, par le dessin, une chanson, des gestes, etc. Il est important pour l'enseignant et l'apprenant d'assembler plusieurs preuves d'apprentissage provenant de sources variées afin de donner une meilleure idée d'ensemble. L'enseignant devrait s'assurer, lorsqu'il recueille les preuves d'apprentissage, de le faire sur une période de temps suffisante et veiller à leur fiabilité de même que leur validité. La **fiabilité** fait référence à la récurrence ou, en d'autres mots, si l'apprenant produit le même type de résultats à différents moments, alors que la **validité** s'attache à vérifier à quel point les productions de l'apprenant, provenant de différentes sources, correspondent aux critères et aux objectifs établis comme normes.

« Réfléchir aux critères établis incite les élèves à préciser sur quoi ils devront se concentrer dans la suite de leur apprentissage. Quand les élèves n'ont pas de choix à exercer, l'apprentissage se détériore. »

(Harlen et Deakin-Crick, 2003)

La rétroaction spécifique et descriptive se déroule pendant et après l'apprentissage à partir des critères coconstruits. Elle est spécifique, car elle se rapporte directement au processus d'apprentissage, à la performance ou au travail et non à l'apprenant. Cette rétroaction a pour objectif de renseigner l'apprenant sur son apprentissage en indiquant ce qui fonctionne bien, donc à poursuivre, et ce qui fonctionne moins bien, ou à éviter.

Elle est descriptive en fournissant à l'apprenant des modèles, des copies types, des comparaisons, soit autant d'exemples pour le guider dans son cheminement. La rétroaction spécifique et descriptive indique à l'apprenant ce qu'il doit améliorer et comment l'améliorer.

« Les recherches sur le cerveau démontrent que l'individu, lorsqu'il comprend ce qu'il doit faire et comment le faire, se prépare mentalement, ce qui a pour conséquence d'activer davantage le cerveau et améliorer sa performance. »

*(Restak, 2003)*

La régulation s'inscrit dans la vision de l'apprentissage conçu comme un processus cognitif, affectif et social d'appropriation personnelle des savoirs. En effet, quand l'apprenant est encouragé à coconstruire puis à réfléchir sur les critères, la qualité d'un travail, les preuves d'apprentissage et l'objectif à atteindre, il s'approprie la tâche ainsi que l'apprentissage qui lui est associé. Cette appropriation devient signifiante et motivante pour l'élève. Elle lui donne également l'occasion de se pencher sur ses mécanismes de pensée. Fort de cette capacité à réfléchir à la façon dont il apprend, l'élève peut mieux réguler, c'est-à-dire : changer de stratégies, contrôler, ajuster, modifier et améliorer son propre processus d'apprentissage de façon progressive.

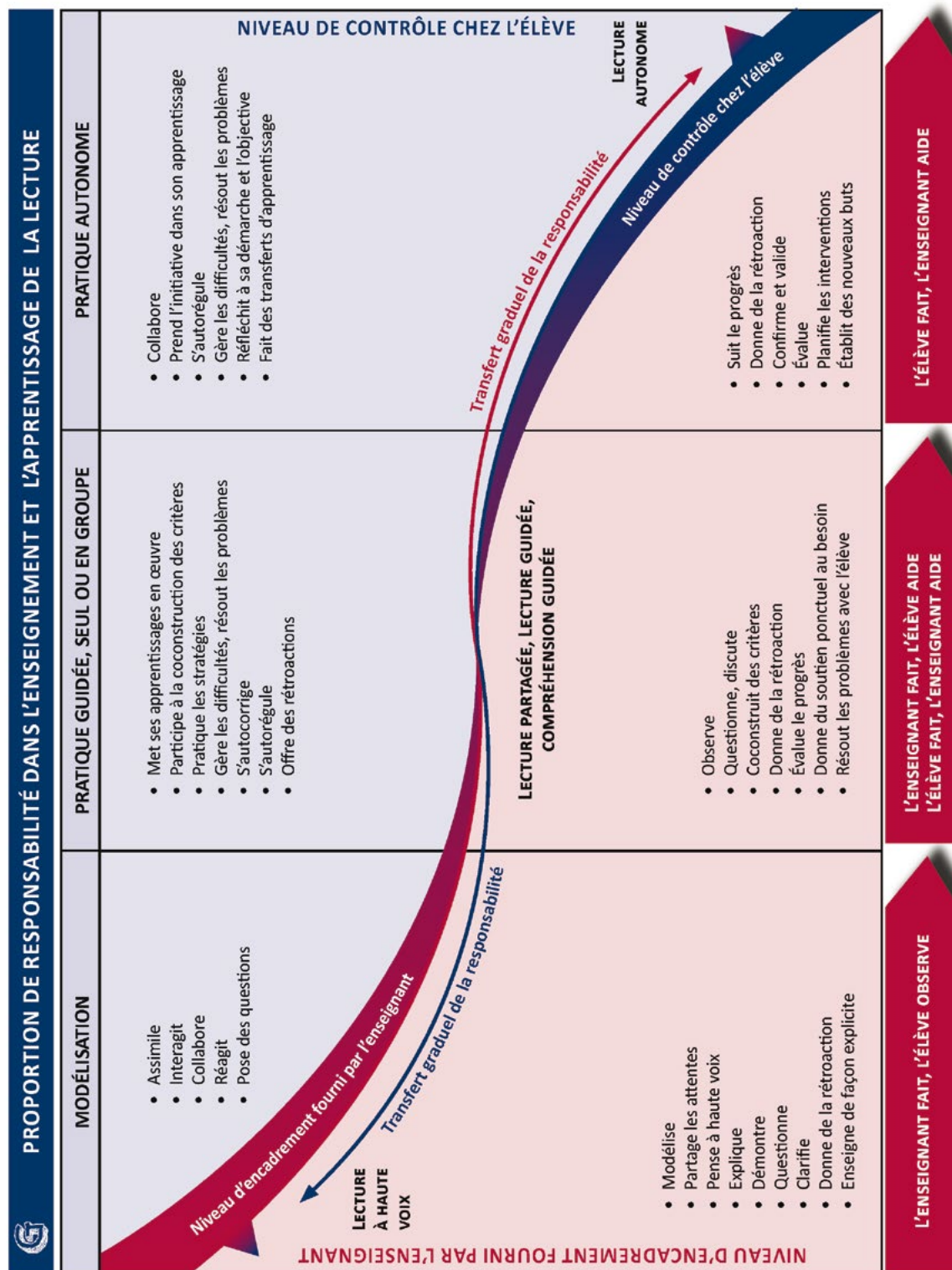
Utilisée tout au long de l'apprentissage, l'évaluation formative permet à l'apprenant de mesurer ses acquis et ce qui lui reste à accomplir. C'est aussi une occasion de l'engager et de le responsabiliser. L'évaluation formative donne également à l'enseignant une image plus fidèle des forces et des besoins de l'apprenant afin de mieux ajuster son enseignement et viser la réussite. Enfin, ce n'est que lorsque l'évaluation en cours d'apprentissage aura été pleinement effectuée de façon constante et en coopération avec l'apprenant que l'enseignant pourra alors passer à l'évaluation sommative. C'est à la suite de ce processus que la notation finale devrait répondre aux questions suivantes :

- l'apprenant a-t-il acquis ce qu'il devait apprendre?
- peut-il en parler, le décrire, l'expliquer, l'enseigner à un autre?

En fonction des réponses obtenues, l'enseignant se questionnera afin d'identifier les prochaines étapes pour appuyer l'apprentissage.

# ANNEXE 1

Exemple de la proportion des responsabilités dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.







# **Cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (CASANA) :**

## **Exemples de planification et d'élaboration thématiques**

*Fascicule 5*





|                     |            |
|---------------------|------------|
| <b>Introduction</b> | <b>5-5</b> |
|---------------------|------------|

## **LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS : LES CONTES, FABLES ET LÉGENDES 5-11**

|   |             |
|---|-------------|
| <b>La communication en français : les contes, fables et légendes</b>                          | <b>5-13</b> |
| <b>Liens avec stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants</b> | <b>5-13</b> |
| <b>Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche</b>                               | <b>5-16</b> |
| • MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)   | <b>5-16</b> |
| • RÉALISATION (acquisition des connaissances)   | <b>5-18</b> |
| • INTÉGRATION (application des connaissances)   | <b>5-19</b> |
| • RÉFLEXIONS  | <b>5-19</b> |
| <b>Ressources</b>   | <b>5-20</b> |
| <b>Déroulement possible de l'étude de contes, fables et légendes</b>                          | <b>5-21</b> |
| • MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)   | <b>5-21</b> |
| • RÉALISATION (acquisition des connaissances)   | <b>5-27</b> |
| • INTÉGRATION (application des connaissances)   | <b>5-45</b> |

## **DIVERSITÉ ET CITOYENNETÉ : L'ÉTUDE DE MA COMMUNAUTÉ 5-49**

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Diversité et citoyenneté : l'étude de ma communauté</b>                                    | <b>5-51</b> |
| <b>Liens avec stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants</b> | <b>5-51</b> |
| <b>Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche</b>                               | <b>5-53</b> |
| <b>Ressources</b>   | <b>5-55</b> |
| <b>Déroulement possible de l'étude de ma communauté</b>                                       | <b>5-56</b> |
| • MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)   | <b>5-56</b> |
| • RÉALISATION (acquisition des connaissances)   | <b>5-66</b> |
| • INTÉGRATION (application des connaissances)   | <b>5-80</b> |
| • RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES  | <b>5-83</b> |

## INVESTIGATION SCIENTIFIQUE : LES SYSTÈMES HYDROGRAPHIQUES 5-85

|   |       |
|---|-------|
| <b>Investigation scientifique : les systèmes hydrographiques</b>                                  | 5-87  |
| <b>Liens avec les stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants</b> | 5-87  |
| <b>Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche</b>                                   | 5-89  |
| • MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)   | 5-89  |
| • RÉALISATION (acquisition des connaissances)   | 5-89  |
| • INTÉGRATION (application des connaissances)   | 5-91  |
| <b>Ressources</b>   | 5-92  |
| <br>  |       |
| <b>Déroulement possible de l'étude des systèmes hydrographiques</b>                               | 5-95  |
| • MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)   | 5-95  |
| • RÉALISATION (acquisition des connaissances)   | 5-101 |
| • INTÉGRATION (application des connaissances)   | 5-115 |
| • RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES  | 5-117 |

## LES MATHÉMATIQUES : LE SENS DU NOMBRE ET LES OPÉRATIONS D'ADDITION ET DE SOUSTRACTION 5-119

|   |       |
|---|-------|
| <b>Les mathématiques : le sens du nombre et les opérations d'addition et de soustraction</b>      | 5-121 |
| <b>Liens avec les stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants</b> | 5-121 |
| <b>Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche</b>                                   | 5-122 |
| • MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)   | 5-122 |
| • RÉALISATION (acquisition des connaissances)   | 5-122 |
| • INTÉGRATION (application des connaissances)   | 5-123 |
| <b>Ressources</b>   | 5-124 |
| <br>  |       |
| <b>Déroulement possible de l'étude des opérations de l'addition et de la soustraction</b>         | 5-125 |
| • MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)   | 5-125 |
| • RÉALISATION (acquisition des connaissances)   | 5-140 |
| • INTÉGRATION (application des connaissances)   | 5-154 |
| • RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES  | 5-157 |

## INTRODUCTION

Les apprenants inscrits à un **cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (CASANA)** sont des adolescents qui éprouvent un retard académique pour diverses raisons hors de leur contrôle. Certains ont vécu une scolarité interrompue par la guerre, des catastrophes naturelles ou d'autres circonstances. Leur éducation formelle a été, au meilleur des cas, sporadique. D'autres n'ont simplement jamais eu l'occasion de fréquenter une école. Chaque apprenant arrive donc avec un bagage limité et différent de celui de ses camarades de classe. Chacun a des connaissances et des habiletés dans divers domaines, mais celles-ci ne correspondent pas nécessairement à ce qui est attendu dans le système scolaire manitobain.

Chaque apprenant se retrouve donc dans une situation qui lui est propre et qui ne correspond pas nécessairement à ce qui est normalement attendu d'un élève de son âge. Les cours CASANA offrent une alternative leur permettant de combler des lacunes en français, en mathématiques, en sciences humaines et en sciences de la nature. **Les cours CASANA devront être fondés sur les domaines des Stades et apprentissages visés des cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants présentés dans le fascicule 3.** Ces stades et apprentissages visés ont été établis en fonction de ce que les élèves doivent savoir et être capable de faire (connaissances, compétences et attitudes) dans une matière donnée. Étant donné que les cours CASANA ne sont pas des cours réguliers, il faut bien comprendre qu'un pourcentage ne sera pas accordé comme note finale. Il s'agit plutôt d'une mention *Complet/Incomplet* apportée à la fin du cours.

Le fascicule 3 a présenté divers stades et apprentissages visés en communication en français, en mathématiques, en diversité et citoyenneté ainsi qu'en investigation scientifique. Le présent fascicule vient expliciter ces stades et apprentissages visés en offrant des exemples de leçons pour chaque domaine. Compte tenu du fait que les apprenants sont à divers stades d'acquisition de connaissances, les quatre exemples tentent d'offrir un modèle aussi ouvert que possible afin de faciliter la différenciation.

Inspiré du document *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples* (2004), le présent fascicule propose une approche aussi ouverte que possible pour les classes CASANA. Ces classes forment une communauté diversifiée qui comprend des apprenants, des enseignants, des administrateurs et des parents. Cette communauté est constituée de personnes uniques de par leur âge, leur culture, leurs styles d'apprentissage, leurs expériences et leurs aptitudes.

Dans le but de créer une communauté apprenante efficace, il est essentiel que ses membres s'apprécient les uns les autres en favorisant la coopération et la réflexion. Cette communauté doit reposer sur les fondements suivants :

- Tous les apprenants bénéficient d'une voix égale dans les discussions et les prises de décision;
- Tous les partenaires ont un rôle important à jouer;
- La langue est un outil de croissance personnelle et sociale;
- Un appui est offert afin que tous apprennent en fonction de leur niveau de développement;
- La communauté favorise l'interdépendance et la responsabilité partagée;
- L'autonomie des apprenants se développe par la collaboration avec les autres, l'autoévaluation, l'autoévaluation et la réflexion;
- La communauté célèbre et affirme les points forts de chaque individu et s'accommode des différences et de la diversité.

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans les classes CASANA. Comme les apprenants, pour diverses raisons, ont connu une scolarité lacunaire, il est crucial que les enseignants pallient aux manquements des apprenants autant dans les domaines académiques qu'au niveau de la réflexion sur les apprentissages. L'enseignement de la réflexion nécessite la modélisation de la part de l'enseignant, la co-construction de critères de qualité, la rétroaction fréquente et régulière offerte à l'apprenant. Plutôt que de simplement louer le travail d'un apprenant, il importe d'engager un dialogue constructif à partir de critères qui ont été déterminés à l'avance par le groupe-classe. L'approche **réfléchir – partager – discuter** favorise en outre le développement d'habiletés orales chez les apprenants. Le recours à une stratégie comme **Pense à voix haute** est un bon moyen de modéliser la réflexion personnelle. Cet enseignement explicite permet aux apprenants de développer des habiletés et des stratégies nécessaires à la réflexion. Au-delà de la réflexion orale, il est nécessaire d'encourager la réflexion écrite par la tenue, par exemple, d'un journal de bord dans lequel l'apprenant consigne ses réflexions sur les apprentissages faits dans une situation particulière afin, à long terme, de les transférer dans d'autres domaines tout en développant sa métacognition. Donc, les apprenants, à mesure qu'ils acquièrent de l'aisance dans le choix et l'utilisation de stratégies de réflexion, deviennent de plus en plus responsables de leur apprentissage. Ils savent reconnaître un travail de qualité et faire ressortir les points forts de leur travail et de celui de leurs collègues. Pendant que chaque apprenant progresse dans le développement de ses habiletés de réflexion, l'enseignant doit observer le degré d'indépendance atteint afin de l'évaluer et d'aider ceux qui éprouvent des difficultés.

L'autorégulation et l'autoévaluation sont fondamentales à l'apprentissage autonome et ne se limitent pas à remplir un questionnaire à la fin d'une activité ou d'un projet. Les apprenants verront la pertinence de l'évaluation lorsqu'ils joueront un rôle dans la détermination de l'orientation de leur apprentissage et lorsqu'ils seront des partenaires actifs de ce qui se déroule en classe. L'autorégulation et l'autoévaluation s'intègrent au tissu de la classe grâce à l'établissement des buts pendant des rencontres individuelles ou en groupe, où, grâce à la réflexion de la part de l'apprenant, ce dernier accepte la responsabilité de son cheminement. Celui-ci devient habile à contrôler son propre apprentissage et à poursuivre ses intérêts. L'apprenant devient imputable de son apprentissage, engagé et motivé, en mesure de prendre des décisions importantes.

Les classes de CASANA intègrent la programmation de plusieurs matières et de plusieurs années scolaires. Les recherches démontrent que les apprenants progressent mieux quand les domaines d'apprentissages sont reliés entre eux et montrent la pertinence de ces liens.

Les apprenants qui explorent le monde de façon authentique font naturellement appel à un apprentissage associé à des matières différentes. L'intégration des matières permet aux apprenants de développer un portrait global des sujets qu'ils explorent. L'intégration de thèmes en diversité et citoyenneté ou en investigation scientifique offre des contextes pertinents à l'apprentissage et à la mise en pratique d'habiletés en langues et en mathématiques. Elle permet aux enseignants d'utiliser le temps à leur disposition plus efficacement, de tirer parti des chevauchements entre les matières et d'éviter le fractionnement de la journée en périodes séparées sans liens explicites.

Cela n'implique pas nécessairement que l'intégration de toutes les matières doit se faire en tout temps. Il est parfois nécessaire de consacrer des leçons à une matière en particulier avant d'encourager le transfert des nouvelles connaissances et habiletés propres à cette matière dans d'autres domaines.

Les enseignants des classes CASANA peuvent aborder la programmation de différentes façons :

- Établir des buts fondés sur les programmes d'études au début de l'année scolaire, en collaboration avec les apprenants;
- Intégrer les grandes idées des différents programmes d'études pour donner un sens aux apprentissages et pour utiliser efficacement le temps;
- Viser un apprentissage en profondeur et un développement de processus mentaux de niveau élevé, comme l'analyse, la comparaison et la synthèse, plutôt qu'un survol superficiel d'une grande quantité de contenu;
- Analyser les programmes d'études des années primaires et intermédiaires et concevoir des continuums qui présentent le développement attendu de l'apprenant;
- Façonner un enseignement des programmes fondé sur l'observation et l'évaluation continues;
- Utiliser différentes tâches d'application et de consolidation, fondées sur les besoins d'apprentissage et les intérêts des apprenants;
- Utiliser l'enseignement ciblé et trouver des moyens permettant aux apprenants de mettre en pratique et d'appliquer de nouvelles habiletés dans le contexte de projets ou de performances thématiques.

Aux fins du présent fascicule, les exemples proposés ont été développés à partir de l'analyse des programmes d'études des années primaires et intermédiaires et la conception de continuums qui tient compte du développement de l'apprenant. Les autres aspects ont également été abordés, mais à un degré moindre. Vous trouverez donc quatre exemples dans les pages qui suivent :

- Communication en français : les contes, fables et légendes;
- Diversité et citoyenneté : l'étude de ma communauté;
- Investigation scientifique : les systèmes hydrographiques;
- Mathématiques : le sens du nombre et les opérations d'addition et de soustraction.



Ces exemples, d'une durée d'enseignement d'environ six semaines, ont été développés à partir des stades et des apprentissages visés de mathématiques, de communication en français, de sciences humaines et de sciences de la nature. La liste complète de ces stades et ces apprentissages visés ont été présentés dans le fascicule 3. Les stades et les apprentissages visés ont été identifiés à la suite d'une analyse des programmes d'études des années primaires et intermédiaires afin de respecter le développement des apprenants. Chaque exemple propose des liens transdisciplinaires qui intègrent les grandes idées contenues dans les différents programmes d'études afin de donner un sens aussi concret que possible aux apprentissages. Cela a été fait dans le but d'utiliser le temps le plus efficacement possible pour permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances jugées essentielles tout en développant leurs habiletés au niveau de la communication en français et de s'intégrer aux programmes réguliers aussi rapidement que possible.

Un thème spécifique pour chacun des domaines a été retenu. Les liens avec les autres thèmes ont ensuite été relevés afin de rendre l'apprentissage pertinent. Une fois ces étapes franchies, il a été convenu de s'inspirer du modèle de planificateur à trois colonnes développé pour le document *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples* (2004). Chaque thème se présente en trois temps :

1. une mise en situation au cours de laquelle la thématique est présentée grâce à un questionnement visant à éveiller les connaissances préliminaires des apprenants sur le sujet;
2. une réalisation qui permet l'acquisition de nouvelles connaissances et habiletés par l'apprenant;
3. une intégration qui permet à l'apprenant de démontrer ce qu'il a appris au cours de la leçon, et une réflexion sur les apprentissages qui amène l'apprenant à se pencher sur les stratégies auxquelles il a eu recours pendant la leçon pour acquérir et solidifier ses apprentissages et habiletés.

Une planification plus exhaustive est ensuite présentée pour chacun des quatre exemples. Cette planification présente de façon séquentielle ce qui est à faire par l'enseignant, par l'élève et en gestion partagée. Chaque étape de la leçon est accompagnée par un questionnement permettant de préciser la planification selon diverses circonstances et de susciter une réflexion sur différentes facettes pouvant permettre le raffinement de la leçon.

Chaque exemple proposé dans ce fascicule offre de nombreuses occasions de travail collaboratif. Les apprenants peuvent travailler avec des personnes de leur âge ou avec des personnes plus jeunes ou plus âgées. Les regroupements en fonction des buts d'apprentissage plutôt que par âge soutiennent l'esprit de coopération au sein de la communauté. Cette approche, axée sur la coopération, permet à chacun d'exprimer ses idées et de les comparer à celles d'autrui tout en s'ouvrant à celles-ci, augmente la confiance en soi tout en encourageant l'interdépendance, développe les habiletés d'expression et d'écoute et donne l'occasion à chacun d'assumer diverses responsabilités au sein de la communauté.

Il ne faut pas perdre de vue que ce que vous retrouverez dans les pages suivantes ne sont que des exemples d'organisations thématiques pouvant être utilisés dans les classes de CASANA. Puisque les apprenants se trouvent à divers stades de développement et que leurs niveaux de connaissances varient grandement d'un individu ou d'un groupe d'apprenants à un autre, il revient aux enseignants, selon les circonstances, de suivre ces exemples ou de développer un thème plus pertinent pour les apprenants qui se trouvent dans leur cours CASANA.



LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS :  
LES CONTES, FABLES ET LÉGENDES



# LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS : LES CONTES, FABLES ET LÉGENDES

## Buts

### Que les apprenants puissent :

- présenter (raconter, écrire, représenter, etc.), un récit narratif ou imaginaire;
- explorer et identifier les composantes du récit narratif;
- créer et présenter un récit narratif ou imaginaire;
- connaître des contes, des comptines, des fables, des légendes, etc., connus dans la culture canadienne et faire des liens avec leur vécu;
- réfléchir, individuellement et en groupe, à leur apprentissage tout au long du thème (métacognition).

## Liens avec stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants

Pour nos besoins, la définition de textes inclut la conversation, le débat, les illustrations, les films, les chansons, les réflexions, les photos, etc.

### COMMUNICATION EN FRANÇAIS

#### Apprentissages visés :

- se concentrer sur ce qui est dit, prêter attention au langage non verbal du locuteur et poser des questions;
- exprimer son appréciation d'un travail d'équipe, respecter le point de vue de l'autre et prendre position;
- discuter avec l'enseignant des stratégies à travailler pendant la lecture et se fixer un objectif (par exemple, s'arrêter et relire, découper les mots en syllabes, etc.);
- faire des prédictions en faisant un survol du texte en examinant les paragraphes d'introduction et de conclusion, les mots en italique ou en gras ou les personnages, etc. avec l'aide de l'enseignant;
- discuter de sa compréhension du texte;
- utiliser les informations contenues dans le texte pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions;
- continuer de visionner ou d'écouter le texte pour anticiper le message;
- parler des émotions suscitées;
- distinguer le vraisemblable de l'imaginaire;
- utiliser plusieurs éléments de la correspondance phonème-graphème pour décoder des textes écrits (stratégies);
- établir des liens entre le texte et soi;
- se demander ce qui est important et ce que le paragraphe lui apprend sur l'histoire ou le sujet;
- se créer des images mentales en s'appuyant sur ses cinq sens;

- discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions;
- contribuer à l'organisation du contenu du texte en utilisant des organisateurs graphiques en groupe-classe (p. ex., tableau en T, ligne de temps, toile d'araignée, etc.);
- parler des stratégies qui l'ont aidé à lire (p. ex., choisir un texte qui lui convient, anticiper le message, relire lorsqu'il y a une perte de sens, surligner des mots connus ou inconnus, etc.);
- discuter des idées possibles avec l'aide de l'enseignant;
- organiser ses idées ou informations selon son intention de communication avec l'aide de l'enseignant;
- proposer une forme de production et en discuter avec l'enseignant;
- consulter une variété de ressources (p. ex., humaines, technologiques, médiatiques et imprimées) pour répondre à ses questions;
- explorer sa créativité en utilisant divers moyens de communication artistique et médiatique avec l'aide de l'enseignant ou de pairs;
- transformer ses idées en phrases pour exprimer son intention d'écriture avec l'aide de l'enseignant :
  - regrouper les idées selon la forme du texte choisi;
  - vérifier l'enchaînement des idées avec appui;
- vérifier le sens des mots en s'appuyant sur des référentiels (par exemple, le mur de mots, son dictionnaire personnel, etc.);
- parler de sa production avec un partenaire;
- enrichir sa production à la suite d'une rencontre ciblée avec l'enseignant;
- relire son texte avec un partenaire et vérifier l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe;
- revoir sa production et en parler avec l'enseignant en fonction des critères établis en groupe-classe;
- présenter sa production au groupe-classe;
- identifier certains éléments de sa production dont il est fier et en discuter avec les autres;
- discuter des stratégies utilisées et de leur pertinence avec son enseignant et avec ses partenaires.

## **DIVERSITÉ ET CITOYENNETÉ**

### **Apprentissages visés :**

- exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question en employant un langage respectueux de la diversité humaine;
- coopérer avec d'autres personnes dans le respect mutuel en classe et à l'école;
- discuter en groupe-classe de l'influence des référents culturels dans ses relations avec les autres;
- explorer la diversité des origines et des référents culturels francophones et métis au Manitoba et ailleurs au Canada.

## **EVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE**

### **Apprentissages visés :**

- Créer un conte en utilisant un schéma de récit comme celui qui est présenté. Ce conte pourra être sous différents formats (grand livre, bande dessinée, théâtre de marionnettes, vidéo, photorécit, etc.) et partager avec un groupe d'apprenants plus jeunes.
- Déterminer, en groupe-classe, les critères d'évaluation et de présentation pour la tâche proposée.

### **PREUVES D'APPRENTISSAGES :**

- Observations faites par l'enseignant du travail de lecture et de production écrite, par exemple : individuellement, en pairs, en petits groupes, ou en groupe-classe;
- Conversations avec l'apprenant (lors d'une conférence enseignant-apprenant : des rétroactions, des réflexions et des autorégulations par rapport aux critères établis, aux nouveaux buts, etc.);
- Production de portfolio, qui inclut des buts, des réflexions et des autorégulations par rapport aux critères établis, etc.

### **FEUILLES REPRODUCTIBLES POUR AIDER À ÉVALUER :**

- Observations ciblées  
[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs\\_word/5\\_grille\\_observ.doc](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs_word/5_grille_observ.doc)
- Observations quotidiennes  
[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs\\_word/6\\_grille\\_observ.doc](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs_word/6_grille_observ.doc)
- Élaboration de critères  
[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs\\_word/2\\_elaboration\\_criteres.doc](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs_word/2_elaboration_criteres.doc)
- Réflexion/Métacognition  
[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs\\_word/1\\_reflexion.doc](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs_word/1_reflexion.doc)
- Notre/mon plan d'apprentissage  
[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs\\_word/7\\_plan\\_appren.doc](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs_word/7_plan_appren.doc)

Ces feuilles reproductibles sont tirées du document du Ministère : ***Indépendant ensemble, au service à la communauté apprenante à niveaux multiples***. (2004)

## Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche

Ateliers, travail de groupe coopératif, collaboration et discussions en groupe-classe ou en petits groupes, excursions, lecture et visualisation de textes ou cartes, visionnement de films, etc.)

### MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)

1. Amorce de la discussion en posant la question :

**Connaissez-vous des histoires ou légendes de votre pays que vos parents ou vos grands-parents racontaient?**

Discuter des raisons pour lesquelles ces histoires ne devraient pas être perdues.

*Comment pourrions-nous les préserver? Noter leurs réponses et les afficher.*

2. Discussion sur les expériences des apprenants avec les textes écrits, les différents genres de livres, magazines, revues, journaux, etc.

**Noter les contributions sur une grande affiche et explorer les connaissances du récit (par exemple : Qu'est-ce qu'un récit? Pourquoi est-ce qu'on écrit des récits? D'où viennent les récits?) :**

- avoir une panoplie de livres, d'albums, de revues, de BD, etc.; à la disposition des apprenants;
- laisser explorer les apprenants;
- amener les apprenants à classer les livres et à justifier leur classement;
- discuter du pourquoi des différents genres littéraires (par exemple, à quels besoins répondent-ils?) pour plus tard se concentrer sur les récits narratifs...

3. Rendre notre pensée et notre raisonnement visibles : lecture d'albums à voix haute par l'enseignant pour modéliser les stratégies de lecture A-P-A (avant, pendant, après) et pour présenter le schéma du récit narratif. Les modélisations de stratégies devront se faire en fonction des besoins des apprenants et être très explicites. Il est important que l'enseignant verbalise ce qui se passe dans sa tête tout au long de la modélisation du processus de lecture. Il faudra également bien choisir les textes selon les buts de chaque leçon en lecture (stratégies) et assurer une modélisation qui facilitera le travail éventuel de co-construction de critères avec les apprenants :

- **Avant** de débiter sa lecture, l'enseignant modélise la prélecture (lire le titre, regarder les illustrations, faire des prédictions à partir de ses connaissances, de son vécu...)
- **Pendant** la lecture, l'enseignant va rendre ses pensées et son raisonnement visibles (la métacognition).
- **Après** la lecture, discuter en groupe-classe de ce qui a été modélisé. Demander aux apprenants de réfléchir sur ce qu'ils ont vu et entendu de la part de l'enseignant. Les observations permettront de reconnaître et de faire ressortir les comportements d'un lecteur stratégique.

| Critères d'un travail de qualité en lecture |                    |
|---|--------------------|
| Ce qu'on a vu                               | Ce qu'on a entendu |
|   |                    |



- Discuter avec les apprenants afin de déterminer si les prédictions initiales se sont vérifiées pendant la lecture et à la fin du récit;
- Discuter de la compréhension du texte à partir des liens avec leurs connaissances, d'autres textes et le monde qui les entoure.

Après la lecture de trois ou quatre albums, il serait opportun de visionner des récits présentés sous forme de vidéos ou autres médiums afin d'élargir l'appréciation multiculturelle des apprenants.

4. Présenter le schéma du récit et faire ressortir les composantes du récit lu en groupe-classe. Noter les informations dans un schéma de récit narratif comprenant :
  - le lieu ou les lieux;
  - les personnages;
  - le temps;
  - l'élément déclencheur;
  - le déroulement (péripéties);
  - le dénouement;
  - la situation finale, la morale.
  
5. Expliquer le but d'un journal de réflexion : noter ou illustrer tout ce qui leur vient à l'esprit par rapport au récit narratif, par rapport à leur apprentissage. Ces réflexions pourront être partagées tout au long du module avec l'enseignant, un partenaire ou le groupe-classe.
  
6. **Coup de cœur** – avoir une affiche sur laquelle inscrire les contes et histoires préférés des apprenants. Il est important de noter pourquoi ces textes ont été aimés.
  
7. **Expliquer la tâche culminante (l'intégration) aux apprenants :**
  - Préparer un conte en utilisant un schéma de récit comme celui qui est présenté. Ce conte pourra être présenté sous différents formats (grand livre, bande dessinée, théâtre de marionnettes, vidéo, photo-récit, etc.) et partagé avec un groupe d'apprenants plus jeunes.
  
  - Décider, en groupe-classe, les critères d'évaluation et de présentation pour la tâche culminante proposée.

## RÉALISATION (acquisition des connaissances)

### Suggestions de stratégies d'enseignement

Il serait opportun de reprendre la suite d'enseignement présentée lors de la mise en situation à plusieurs reprises dans ce module en ayant recours à des contes (d'origine africaine ou autre) connus des apprenants. On suggère de choisir des albums pour illustrer les différentes composantes du schéma afin que les apprenants développent une certaine aisance avec cette tâche.

Demander aux apprenants de créer individuellement un schéma pour un conte qu'ils connaissent. Les inviter ensuite à raconter leur histoire au reste de la classe et à présenter leur schéma. Après chaque présentation, discuter en groupe-classe des composantes du schéma afin d'apporter de possibles ajustements. Les schémas devraient être exposés dans la classe afin d'inspirer les apprenants lors de la tâche culminante.

- Inviter un conteur
  - Préparer une invitation.
  - Préparer les apprenants à la venue du conteur en notant sur une affiche leurs attentes et les questions qu'ils aimeraient poser :
    - ◆ Journal de réflexion sur leurs attentes par rapport à la visite.
  - Assister à la présentation du conteur et participer à une discussion entre celui-ci et les apprenants.
  - Assurer le suivi à la présentation :
    - ◆ Réflexion sur les attentes et les questions soulevées lors de la préparation : comment les attentes ont-elles été comblées? A-t-on obtenu des réponses aux questions?
    - ◆ Discussion pour faire ressortir les appréciations de la présentation (Qu'est-ce que vous avez aimé? Pourquoi? Comment le conteur a-t-il maintenu l'intérêt de l'auditoire? Ce conte vous en a-t-il rappelé d'autres? De quelle façon? etc.).
    - ◆ Journal de réflexion : Qu'ai-je aimé et pourquoi?
  - Co-construire des critères pour déterminer la qualité d'une présentation en se servant de la présentation faite par le conteur.
  - Préparer des remerciements :
    - ◆ Inviter les apprenants à représenter le conte entendu sous une forme concrète de leur choix;
    - ◆ Présenter ces représentations dans une courte vidéo à envoyer au conteur pour le remercier.
- Créer un récit collectif :
  - Discuter des éléments qui font un bon récit;
    - ◆ Noter les critères énoncés par les apprenants et l'enseignant.
  - Choisir un thème (une morale) à développer dans un conte :
    - ◆ Remue-méninges;
    - ◆ Discussions sur les thèmes proposés par les apprenants afin d'arriver à un consensus.
  - Développer un schéma de récit en tenant compte des critères énoncés.
  - Organiser une rédaction collective du conte (partage du stylo) toujours en tenant compte des critères énoncés :
    - ◆ Chaque apprenant illustre à sa façon le récit collectif.
  - Réfléchir sur le travail collectif par rapport aux critères préalablement établis.

## INTÉGRATION (application des connaissances)

- Rédiger un récit individuel :
  - Choisir un thème (une morale) à développer dans un conte et en discuter avec un partenaire afin de valider son choix;
  - Déterminer son auditoire;
  - Développer un schéma de récit en tenant compte des critères énoncés pour le récit collectif;
  - Rédiger un conte toujours en tenant compte des critères énoncés et de l'auditoire visé;
  - Partager des rétroactions avec un partenaire et l'enseignant;
  - Déterminer une forme de présentation de son conte et la partager avec l'enseignant avant de la concrétiser.
- Présenter à un auditoire :
  - Invitation;
  - Préparation à la présentation :
    - ◆ Qui est l'auditoire?
    - ◆ Comment rendre la présentation efficace et intéressante?
    - ◆ Quelles formes les présentations prendront-elles?
    - ◆ Quel matériel sera utilisé pour les diverses formes de présentation?
  - Co-construction des critères pour déterminer la qualité de leur présentation :
    - ◆ Concevoir la présentation;
    - ◆ Pratiquer la présentation et la modifier au besoin en fonction de la rétroaction des pairs.
- Accueillir l'auditoire et faire la présentation.
- Créer un album collectif :
  - Mise en commun des contes des apprenants y inclus le conte collectif.
- Évaluer les récits individuels et les présentations en tenant compte des critères développés tout au long du processus.

## RÉFLEXIONS

- Journal de réflexion
  - En vivant ce processus, qu'ai-je appris? Qu'ai-je aimé et pourquoi?

# RESSOURCES

## EXCURSIONS POSSIBLES :

- Visite à la bibliothèque municipale
- Festival international du conte à Winnipeg (en mai)

## SITES WEB :

- Cahier d'activités culturelles : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progcul/docs/cahier\\_culturel\\_2016-2017.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progcul/docs/cahier_culturel_2016-2017.pdf)
- Artistes à l'école : <http://artscouncil.mb.ca/fr/education-artistique/artistes-a-lecole/>

## TEXTES VARIÉS :

- Contes africains : [http://www.contesafricains.com/rubrique.php3?id\\_rubrique=1](http://www.contesafricains.com/rubrique.php3?id_rubrique=1)
- Le secret du bison blanc (CJ Taylor) – trousse de la DREF
- Le premier printemps du monde – Les 400 coups (Rémi Savard) (DREF)
- Contes et théâtre GB+ – disponibles à la DREF

## RESSOURCES NUMÉRIQUES :

- TFO (connexion obligatoire) : <https://www.tfo.org/fr/compte/creation>
  - La métamorphose – Le Cheval blanc bâtisseur <https://www1.tfo.org/education/resultats-derecherche?searchTerm=legende+africaine&selectedGrades=&selectedGradeCategories=&selectedMaterials=&selectedMaterialCategories=&selectedTypes=&selectedThemes=&selectedFormats=&selectedLanguages>
  - TFO – contes du monde entier – comment la tortue gagna le respect de tous (conte sud-africain) : <https://www1.tfo.org/education/resultats-de-recherche?searchTerm=legende+africaine&selectedGrades=&selectedGradeCategories=&selectedMaterials=&selectedMaterialCategories=&selectedTypes=&selectedThemes=&selectedFormats=&selectedLanguages>
- Le Bonhomme de neige/The Snowman (afin de discuter de la description des scènes, des personnages) : <https://www.youtube.com/watch?v=HHCZhUZxhZU>
- Fables de la Fontaine : <http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/fables.htm>
- Contes du monde : <http://touslescontes.com/biblio/conte.php?idconte=667>
- Chasse-Galerie : Claude Dubois : <https://www.youtube.com/watch?v=xI58RasCJTW>
- Chasse-Galerie : Bottine souriante : Martin de la chasse-galerie <https://www.youtube.com/watch?v=efpdOA4y5IE>
- Chasse-Galerie : La légende du canot d'écorce – ONF <https://www.youtube.com/watch?v=INI5fuEh23g>
- Sites pour jeux de synonymes : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-43646.php>

## RESSOURCES POUR L'ENSEIGNANT :

- Le succès à la portée de tous les apprenants, *Éducation Manitoba*, 1997.
- Literacy Survival Tips for New Teachers, Lori D Oczkus, International Litterature Association, 2012
- *Reciprocal Teaching at Work : Powerful Strategies and Lessons Improving Reading Comprehension*, 2<sup>nd</sup> Edition, Lori D Oczkus, International Reading Association, 2010
- *Le récit en 3D* – Brigitte Dugas : <http://www.cheneliere.ca/916-livre-le-recit-en-3d.html>

# DÉROULEMENT POSSIBLE DE L'ÉTUDE DE CONTES, FABLES ET LÉGENDES

## MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la mise en situation, l'enseignant doit encourager les apprenants à réfléchir à leurs connaissances antérieures par rapport au sujet abordé et à partager ces connaissances ainsi qu'à poser des questions sur ce qu'ils souhaitent savoir.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment l'apprentissage sera utile lors de l'évaluation;
- expliquer comment ils auront à accomplir du travail indépendant et de groupe;
- prendre le temps de mettre en place la structure de chacun des ateliers qui seront présentés au cours de la mise en situation et de la réalisation;
- déterminer avec les apprenants les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA MISE EN SITUATION

#### *Questions à se poser avant l'amorce*

Quels sont les apprentissages à acquérir par mes apprenants pendant l'étude de ce thème/module?

Comment ces apprentissages atteignent-ils les buts du PÉLF de chaque apprenant?

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants savent déjà?

Quels seront les meilleurs modèles pour développer des critères avec les apprenants?

Comment vais-je organiser le travail de groupes (p. ex., en dyades, en triades, en groupe de quatre, en groupes flexibles)?

Comment vais-je organiser le travail individuel?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire du tutorat?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

- ▶ Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?
- ▶ Que devrais-je voir et entendre?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Pourquoi ai-je choisi ces textes?

- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Ces textes sont-ils pertinents au vécu personnel et social des apprenants?
- ▶ Comment ces textes appuient-ils mes buts?
- ▶ Comment ces textes vont-ils appuyer la découverte de grandes idées et de questions tout au long du module?

Ai-je une gamme suffisante de textes écrits, oraux et visuels pour répondre aux divers besoins des apprenants?

### ***Questions à se poser pendant l'amorce***

Quel conte vais-je présenter aux apprenants?

De quel matériel aurai-je besoin?

Quels outils vais-je mettre à la disposition des apprenants pour trouver l'origine et la signification de leur nom et prénom?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent étudier le conte?

Pourquoi ai-je choisi ces textes (images/illustrations) et quel est leur rôle?

- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment ces textes vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et des questions liées au thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?
- ▶ Ai-je une gamme suffisante de textes écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins des apprenants?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

## Déroulement de l'amorce

1. Expliquer l'origine des prénoms et des noms de famille, par exemple, expliquer d'où viennent les prénoms et noms de famille (certains pourraient expliquer que leur nom est celui de leur mère, le nom du village d'où vient leur père, le prénom d'un grand ami de la famille, etc.)  
*Gestion de l'enseignant*
2. Dialoguer avec un partenaire par rapport à l'origine de son nom et partager ces récits en groupe-classe.  
*Gestion par l'apprenant*
3. Partager en groupe-classe l'origine des noms et prénoms des membres du groupe.  
*Gestion partagée*
4. Poser la question suivante aux apprenants : connaissez-vous des contes que vos parents ou vos grands-parents racontaient? (Si les apprenants éprouvent des difficultés, consultez le site <http://site.zep.vallons.free.fr/Ecoles/Perrin/contes/Afrique/afrique.html> pour présenter un conte et pour amorcer la discussion).  
*Gestion de l'enseignant*
5. Discuter des contes connus des apprenants en groupe-classe.  
*Gestion partagée*
6. Expliquer aux apprenants que l'objectif du thème est d'étudier des contes de partout dans le monde pour, à long terme, créer leur propre histoire.  
*Gestion de l'enseignant*
7. Mettre à la disposition des apprenants, une panoplie de livres, d'albums, de revues, de bandes dessinées qui présentent des contes d'Afrique et d'ailleurs. L'objectif est de s'informer sur la familiarité des apprenants avec les textes.  
*Gestion de l'enseignant*
8. Participer à la classification des livres en groupe.  
*Gestion par l'apprenant*
9. Discuter de la classification des livres en groupe, selon les sujets, les thèmes, etc., et expliquer leur choix de regroupements ainsi que le nom choisi pour chacune des catégories.  
*Gestion partagée*
10. Discuter des expériences des apprenants avec les textes écrits : les formats (livres, magazines, revues, journaux, etc.) et les différents genres.  
*Gestion de l'enseignant*
11. Participer à la discussion au sujet d'expériences avec les différentes formes de textes.  
*Gestion par l'apprenant*
12. Discuter de leurs expériences avec les livres, les différents formats de livres et autres formes de textes, par exemple, ce qu'ils ont remarqué, trouvé, aimé, déjà vu.  
*Gestion partagée*
13. Discuter de la littérature orale et noter, sur une grande affiche, les contributions des apprenants par rapport à des questions telles que : Qu'est-ce qu'un conte? D'où viennent les contes? Pourquoi est-ce qu'on écrit des contes?  
*Gestion de l'enseignant*
14. Discuter des diverses questions soulevées par l'enseignant.  
*Gestion par l'apprenant*

Gestion  
de  
l'enseignant

15. Modeler une entrée dans le journal de la classe qui restera au mur comme exemple pour les apprenants. Le sujet pourrait être l'histoire de son propre nom, un livre qu'il aimerait réexaminer plus profondément, ou de noter ce que les apprenants ont contribué au sujet du récit (maximum de 4 phrases). Il peut s'agir d'un moment privilégié pour faire des connexions graphophonémiques. Expliquer aux apprenants qu'ils auront à faire régulièrement des entrées dans leur journal d'apprentissage.

Gestion  
par  
l'apprenant

16. Discuter avec un partenaire de ce qu'il va noter dans son journal d'apprentissage.

Gestion  
par  
l'apprenant

17. Noter, illustrer ou enregistrer (enregistrement numérique) dans son journal d'apprentissage ce qui lui vient à l'esprit par rapport à son nom, aux livres qu'il a manipulés ou aux contes.

Gestion  
de  
l'enseignant

18. Présenter sommairement les ateliers de littératie et leurs buts. Ces ateliers seront les lieux de travail tout au long de la réalisation. Le travail attendu dans chacun des ateliers d'apprentissage devra être modélisé pour que l'apprenant en comprenne la pertinence et puisse, à long terme, faire du travail de façon autonome.

- a. **Atelier de lecture** – accessibilité à différents genres de texte portant sur le thème abordé et à des sujets d'intérêt particulier pour les apprenants;
- b. **Atelier d'arts dramatiques** – saynètes, théâtre des lecteurs, accessoires de théâtre;
- c. **Atelier d'arts audiovisuels** – peinture, dessin, affiche, sculptures, vidéos, musique, narration, matériel de travail;
- d. **Atelier de jeux de langue** – remettre l'histoire en ordre, reconstitution de phrases, reconstitution de mots à partir de syllabes, mots mystères, mots croisés, grammaire 3D;
- e. **Atelier de rédaction** – mur de mots, dictionnaires, outils de conjugaison, ressources sur le thème, schémas de développement, matériel de travail;
- f. **Atelier de lecture partagé** – lecture avec partenaires;
- g. **Atelier de conférence** – lieu de rencontre avec l'enseignant : tutorat, conférence pour fixer des buts qui répondent aux besoins spécifiques de chacun, pour fixer de nouveaux buts d'après des critères coconstruits, pour travailler la compréhension ou pour réagir à un texte. Il est important de garder des traces des buts fixés avec les apprenants en écrivant ceux-ci sur des étiquettes autocollantes ou directement dans le portfolio ou le journal d'apprentissage de l'apprenant. Toujours inscrire la date afin de faire un retour sur les buts à chaque conférence.





### 19. Présenter l'atelier de lecture

Discuter de la raison d'être ou de l'utilisation de l'atelier (travail assigné ou libre) par exemple :

- les attentes par rapport
  - ◆ au comportement;
  - ◆ à la tâche à accomplir;
  - ◆ à la réorganisation de l'atelier pour les prochains groupes.
- une variété d'activités d'apprentissage telles que :
  - ◆ lecture libre pour le plaisir;
  - ◆ discussion de lectures avec les compagnons de classe;
  - ◆ groupe de lecture avec partenaire ou en petits groupes;
  - ◆ tutorat, conférence avec enseignant ou autres pour discussion des apprentissages, de nouveaux buts de lecture;
  - ◆ prise en compte des lectures dans un cahier de bord;
  - ◆ travail sur des lectures assignées (en dyade, triade ou individuellement);
  - ◆ lecture libre et travail des cartes de concepts (début, milieu, fin), des schémas de récits narratifs, etc;
  - ◆ travail de divers jeux de mots sur Internet (pour renforcer la lecture et l'écrit);
  - ◆ écoute d'histoires enregistrées ou en ligne;
  - ◆ pratique de stratégies de lecture modélisées;
  - ◆ ajout à la liste de coups de cœur.



### 20. Présenter l'atelier de conférence

L'atelier de conférence est un lieu de rencontre avec l'enseignant pour fixer les buts qui répondent aux besoins spécifiques de chacun, pour fixer de nouveaux buts d'après des critères coconstruits, pour travailler la compréhension ou pour réagir à un texte;

Discuter de la raison d'être ou de l'utilisation de l'atelier (travail assigné ou libre) par exemple :

- les attentes par rapport
  - ◆ au comportement;
  - ◆ à la tâche à accomplir;
  - ◆ à la réorganisation de l'atelier pour les prochains groupes.
- la variété de rencontres d'apprentissage telles que :
  - ◆ tutorat;
  - ◆ détermination des buts qui répondent aux besoins spécifiques de chacun;
  - ◆ détermination de nouveaux buts d'après des critères coconstruits;
  - ◆ travail de compréhension;
  - ◆ travail de stratégies de lecture;
  - ◆ discussion sur les productions.

Garder des traces des buts fixés avec les apprenants en écrivant ceux-ci sur des étiquettes autocollantes ou directement dans le journal même. Toujours inscrire la date afin de faire un retour sur les buts à chaque conférence.

21. Expliquer la tâche culminante aux apprenants :

- Créer un conte en utilisant un schéma de récit comme celui qui sera montré. Ce conte pourra être présenté sous différents formats (grand livre, bande dessinée, théâtre de marionnettes, vidéo, photorécit, etc.) et partagé avec un groupe d'apprenants plus jeunes.
- Décider des critères d'évaluation et de présentation pour la tâche proposée en groupe-classe.

### ***Questions de réflexion***

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Comment vais-je utiliser cette information (p. ex. au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## RÉALISATION (acquisition des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la réalisation, l'enseignant aura à négocier, avec les apprenants, le format de présentation (contenu, durée, matériel d'appui, critères d'évaluation, etc.).

Avant d'entreprendre la réalisation, l'enseignant doit avoir une idée claire des réponses aux questions suivantes et du déroulement qu'il entend suivre pour atteindre les buts fixés :

- de quelles sources d'information avons-nous besoin?
- qui assumera les diverses responsabilités?
- de combien de temps disposerons-nous?
- comment allons-nous consigner les renseignements?
- comment allons-nous partager les informations?
- qui sera le public cible?
- quels seront les critères d'évaluation de notre/mon travail?

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA RÉALISATION

#### ÉTAPE 1 - LA LECTURE DE CONTES

### *Questions à se poser avant le déroulement*

Que vais-je voir et entendre pendant la réalisation?

Que vais-je entendre comme rétroaction pendant que les apprenants travaillent?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyades, groupes flexibles, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une présentation de qualité?

Quel album vais-je lire à la classe?

- ▶ Pourquoi ai-je choisi ces textes (images/illustrations) et quels sont leurs rôles?
- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment ces textes vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et questions reliées au thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?
- ▶ Ai-je une gamme suffisante de textes, écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins des apprenants?

Quel album vais-je lire à la classe?

De quel matériel aurai-je besoin?

- ▶ Ai-je du matériel à la portée de tous les apprenants?
- ▶ Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent étudier le conte?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Que puis-je observer pendant cette situation d'apprentissage?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

*Il est important de bien modéliser les étapes de la prélecture à plusieurs reprises avant de demander aux apprenants de le faire avec un partenaire ou de façon indépendante. Il serait également souhaitable de présenter des contes sous forme de vidéo ou autre médium.*

## Déroulement de l'étape 1

- Gestion de l'enseignant** 1. Lire divers contes à haute voix. Il faut d'abord s'assurer de choisir des textes pour lesquels il est facile d'identifier les éléments du schéma du récit narratif.
- Gestion de l'enseignant** 2. Modéliser les stratégies de prélecture
- i. Avant la lecture, expliquer le pourquoi on a choisi ce texte, ensuite lire le titre et regarder les illustrations pour faire des prédictions, s'interroger et faire des inférences à partir de ses connaissances antérieures.
  - ii. Pendant la lecture, verbaliser tout ce qui se passe dans sa tête : rajustement des prédictions, nouvelles questions, nouvelles inférences, mise en contexte, etc.
  - iii. Après la lecture, parler de ce qui a été lu. Valider les prédictions; des questions restent-elles sans réponse? Faire des liens avec ses connaissances, avec d'autres textes ou le monde.
- Gestion partagée** 3. Noter ce que les apprenants ont observé de la part de l'enseignant durant le modelage des stratégies et en discuter. Noter leurs observations dans un tableau semblable à ceci :

| Ce que j'ai vu faire | Ce que j'ai entendu dire |
|----------------------|--------------------------|
|                      |                          |
|                      |                          |

- Gestion par l'apprenant** 4. Discuter de l'histoire avec les apprenants pour aller chercher les contributions et les observations de ceux-ci.

- Gestion par l'apprenant* 5. Retour sur l'histoire afin que les apprenants fassent un lien avec leur vécu.
- Gestion de l'enseignant* 6. Reprendre l'activité A-P-A avec d'autres albums en demandant aux apprenants de faire des prédictions, de s'interroger et de faire des inférences à partir de leurs connaissances antérieures. Après plusieurs pratiques en groupe, l'apprenant pourra faire des prédictions et fournir des preuves qui expliquent ses prédictions avant la lecture et les partager avec un partenaire.
- Gestion par l'apprenant* 7. Faire des prédictions et les justifier (fournir des preuves qui expliquent ses prédictions) avec un partenaire.
- Gestion partagée* 8. Discuter des prédictions en groupe-classe.
- Gestion partagée* 9. Coconstruire des critères d'évaluation pour des stratégies de prélecture efficace.
- Gestion de l'enseignant* 10. Demander à chaque apprenant de faire une entrée écrite, illustrée ou enregistrée dans son journal d'apprentissage pour répondre aux questions : Pourquoi faire des prédictions? Est-ce que cette stratégie pourrait s'appliquer dans ta vie quotidienne?
- Gestion par l'apprenant* 11. Faire une entrée dans le journal d'apprentissage pour répondre aux questions : Pourquoi faire des prédictions? Est-ce que cette stratégie pourrait s'appliquer dans ta vie quotidienne?
- Gestion de l'enseignant* 12. Donner une rétroaction à l'entrée de l'apprenant dans son journal d'apprentissage en s'assurant d'offrir des pistes d'amélioration au besoin.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information (p. ex., au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 2 - LES COMPOSANTES D'UN CONTE

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Que savent les apprenants au sujet des contes et de leur structure?

Quel conte vais-je lire à la classe?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent étudier le conte et le représenter?

Ai-je du matériel à la portée de tous les apprenants?

Pourquoi ai-je choisi ces textes (images/illustrations, vidéos) et quels sont leurs rôles?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je appuyer les apprenants dont l'écrit est en émergence?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

### **Déroulement de l'étape 2**

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Animer une discussion sur les composantes d'un conte : temps, personnages, lieu, élément déclencheur, péripéties, morale.

Gestion  
par  
l'apprenant

2. Participer à la discussion sur les composantes du conte.

Gestion  
partagée

3. Discuter en groupe-classe des composantes d'un conte.

Gestion  
de  
l'enseignant

4. Lire un conte à voix haute dans le but d'identifier les composantes du récit narratif et de les présenter sous forme de schéma :

- le lieu ou les lieux;
- les personnages;
- le temps;
- l'élément déclencheur;
- le déroulement (les péripéties);
- le dénouement;
- la situation finale, la morale.

Gestion  
de  
l'enseignant

5. Lire le conte jusqu'à ce que l'élément déclencheur soit annoncé. Pendant la lecture, verbaliser sa démarche et en discuter avec les apprenants :
- Discuter avec les apprenants des éléments du schéma qui ont été identifiés jusqu'à ce moment du conte;
  - Encourager les apprenants à faire des prédictions sur la suite du conte et à en discuter en groupe-classe;
  - Continuer la lecture et identifier les autres éléments du schéma narratif et les y inscrire;
  - Discuter de la morale du conte avec les apprenants;
  - Modéliser, dans le journal de la classe, une entrée portant sur la morale présentée dans le conte. Il s'agit d'un moment privilégié pour faire des connexions graphophonémiques.

Gestion  
par  
l'apprenant

6. Réfléchir à ses expériences (réelles ou vécues à travers d'autres contes) dans le but de faire des liens entre le texte et ses connaissances antérieures.

Gestion  
par  
l'apprenant

7. Faire des prédictions/inférences en lien avec ses connaissances antérieures avec un partenaire.

Gestion  
Partagée

8. Partager les prédictions en fournissant des preuves qui expliquent les prédictions en groupe-classe.

Gestion  
par  
l'apprenant

9. Contribuer à l'entrée dans le journal de la classe portant sur la morale véhiculée par le conte.

Gestion  
de  
l'enseignant

10. Présenter l'atelier d'arts dramatiques. Discuter de la raison d'être ou de l'utilisation de l'atelier (travail assigné ou libre) par exemple :
- une variété d'activités d'apprentissage telles que :
    - saynètes, théâtre des lecteurs, théâtre chanté;
    - choisir et pratiquer des saynètes;
    - discuter et pratiquer des rôles;
    - créer des costumes;
    - accessoires de théâtre;
    - créer un arrière-plan pour une saynète;
    - mimer des saynètes.
  - les attentes par rapport :
    - au comportement;
    - à la tâche à accomplir;
    - à la réorganisation de l'atelier pour les prochains groupes.

L'enseignant devra s'assurer d'avoir les matériaux nécessaires et maintenir le bon déroulement de l'atelier afin que les apprenants puissent accomplir leurs tâches.

Gestion  
de  
l'enseignant

11. Demander aux apprenants de recourir à une forme d'arts dramatiques pour présenter le conte qui vient d'être étudié.



12. Partager celle-ci avec le groupe-classe



13. Créer, en petits groupes, des représentations dramatiques du conte étudié.

### **Questions de réflexion**

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information (p. ex., au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe? Qui sont les leaders?

## **ÉTAPE 3 - LECTURE/ÉCOUTE D'UN CONTE**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Que connaissent les apprenants au sujet des composantes d'un conte?

Quel conte vais-je mettre à la disposition des apprenants?

De quel matériel aurai-je besoin?

Ai-je du matériel à la portée de tous les apprenants?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent étudier le conte?

Quelle charge de travail vais-je demander à chaque apprenant? Quelle forme prendra-t-elle?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Comment vais-je développer des critères de qualité avec les apprenants?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?



### Déroulement de l'étape 3

1. Animer une discussion sur les composantes d'un conte.
 

*Gestion de l'enseignant*
2. Lire le conte jusqu'à ce que l'élément déclencheur soit annoncé et partager des prédictions, des questions et des inférences.
 

*Gestion partagée*
3. Identifier les composantes du récit narratif et les présenter sous forme de schéma en utilisant des illustrations ou des mots écrits :
  - le lieu ou les lieux;
  - les personnages;
  - le temps;
  - l'élément déclencheur.

*Gestion partagée*
4. Continuer la lecture et identifier les autres éléments du schéma narratif et les y inscrire :
  - le déroulement (les péripéties);
  - le dénouement;
  - la situation finale.

*Gestion partagée*
5. Discuter de la morale ou du message du conte, de l'intention de l'auteur.
 

*Gestion partagée*
6. Expliquer aux apprenants qu'ils étudieront des contes de façon aussi autonome que possible et qu'ils devront préparer des schémas narratifs à être partagés avec le groupe-classe. Ils étudieront divers contes africains, européens et canadiens présentés sous différentes formes (écrite, audio et visuelle).
  - Animer une discussion afin de décider des critères à établir pour obtenir un travail de qualité et des façons d'offrir et de recevoir une rétroaction. Conserver ces critères dans un lieu visible de la classe.

*Gestion de l'enseignant*
7. Discuter pour déterminer des critères de qualité d'un travail et des moyens d'offrir et de recevoir une rétroaction.
 

*Gestion partagée*
8. Établir des critères communs pour déterminer la qualité d'un conte.
 

*Gestion partagée*
9. Lire ou écouter un conte et le représenter dans un schéma narratif comprenant les éléments suivants :
  - le lieu ou les lieux;
  - les personnages;
  - le temps;
  - l'élément déclencheur;
  - le déroulement (les péripéties);
  - le dénouement;
  - la situation finale.

*Gestion par l'apprenant*
10. Identifier la morale ou le message de l'auteur.
 

*Gestion de l'enseignant*

- Gestion partagée — 11. Partager les schémas de récit et la morale identifiée dans les contes lus, vus ou entendus par chacun des apprenants.
- Gestion par l'apprenant — 12. Offrir une rétroaction à partir des critères de travail de qualité préétablis.
- Gestion par l'apprenant — 13. Répéter les activités 8 à 11 jusqu'à ce que chacun ait étudié trois contes.
- Gestion par l'apprenant — 14. Encourager les apprenants à inscrire leurs coups de cœur sur l'affiche située à l'atelier de lecture.

### **Questions de réflexion**

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information (p. ex., au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

## **ÉTAPE 4 - ATELIER DE RÉDACTION**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs?

Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

### **Déroulement de l'étape 4**

#### **PRÉSENTER L'ATELIER DE RÉDACTION**

Discuter de l'utilisation de l'atelier d'écriture, et planifier une variété d'activités d'apprentissage choisies en tenant compte des différents genres d'écriture, styles d'apprentissage, talents et besoins des apprenants tels que :

- créer un ou des dés pour illustrer les composantes d'une histoire;
- utiliser le carnet de notes de l'auteur (page 220 du document *Des outils pour favoriser les apprentissages*);
- pratiquer les stratégies d'écriture modélisées (association graphèmes-phonèmes, ponctuation, grammaire, etc.);
- représenter une histoire à l'aide de « la tresse d'histoire » (page 192 du document *Des outils pour favoriser les apprentissages*);
- développer les caractéristiques d'un personnage;
- planifier la production d'un conte, d'un poème, de paroles d'une chanson (représentation d'après le choix de l'apprenant);

- discuter du plan d'un conte avec les pairs;
- recevoir et donner des rétroactions sur des travaux écrits;
- créer un conte en utilisant des images;
- rencontrer l'enseignant pour discuter des apprentissages, de nouveaux buts d'écriture, etc.;
- créer un schéma de récit pour confirmer sa compréhension;
- pratiquer des stratégies d'écriture modélisées (association graphèmes-phonèmes);
- réorganiser une histoire présentée en désordre;
- réécrire une histoire.

Discuter les attentes par rapport

- au comportement;
- à la tâche à accomplir;
- à la réorganisation de l'atelier pour les prochains groupes.

L'enseignant devra s'assurer d'avoir les matériaux nécessaires et maintenir le bon déroulement de l'atelier afin que les apprenants puissent accomplir leurs tâches.

## ÉTAPE 5 - DESCRIPTION DES LIEUX, DES ÉVÈNEMENTS, DES PERSONNAGES

### *Questions à se poser avant le déroulement*

Que connaissent les apprenants au sujet des contes et de leur structure?

Quels textes vais-je lire?

Quel conte vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Pourquoi ai-je choisi ces textes (images/illustrations) et quels sont leurs rôles?

- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment ces textes vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et questions du thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?
- ▶ Ai-je une gamme suffisante de textes, écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins des apprenants?

De quel matériel aurai-je besoin?

Ai-je du matériel à la portée de tous les apprenants?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?











Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, en triades, en groupes de quatre, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

## **Déroulement de l'étape 5**

### **TRAVAILLER LA DESCRIPTION DE LIEUX, DE MOMENTS ET DE PERSONNAGES (ATTRIBUTS PHYSIQUES ET CARACTÉRIELS)**

-  1. En petits groupes, activité carrousel. Sur de grandes fiches, écrire le nom des personnages des livres que nous avons lus. Chaque groupe a une minute pour écrire des mots sur la feuille. Les mots peuvent venir des textes lus ou des remue-méninges faits en groupe-classe. Après quelques minutes, les apprenants changent de fiche. Chaque groupe a un stylo d'une différente couleur.
-  2. Lire un album à voix haute dans le but d'identifier et de noter, sur des affiches ou de petites fiches, le lieu, le temps du récit et les attributs des personnages, puis animer un remue-méninges sur les lieux, les temps et les personnages rencontrés dans les divers contes lus depuis le début de ce module. Les affiches devraient être placées à proximité de l'atelier de rédaction pour en faciliter la consultation.
-  3. Mettre en commun, dans un remue-méninges, les divers lieux, le temps du récit et attributs des personnages rencontrés dans les lectures depuis le début du module.
-  4. Lire à haute voix un texte descriptif et demander aux apprenants de dessiner l'image qu'ils se font de cette description.
-  5. Dessiner l'image qui lui est venue à l'esprit pendant l'écoute du texte descriptif lu par l'enseignant.
-  6. Mettre les dessins en commun, les afficher et en faire une exposition.
-  7. Modeler la description d'une personne à partir d'une photo. Essayer également de définir le lieu et le temps en observant la photo. Inviter les apprenants à ajouter leurs observations sur cette photo.
-  8. Discuter des observations faites par l'enseignant dans le modelage d'observation de photos et ajouter les observations qu'il aurait pu oublier.
-  9. Distribuer une photo différente à chaque apprenant et lui demander de décrire, avec autant de précision que possible, une personne qui s'y trouve.
-  10. Décrire, avec autant de précision que possible, une personne qui se trouve sur la photo remise par l'enseignant tout en essayant de situer le lieu et le temps.

- Gestion partagée** 11. Partager la description avec un partenaire en demeurant réceptif aux observations et inférences que celui-ci pourrait faire.
- Gestion partagée** 12. Partager les nouveaux adjectifs utilisés pour les descriptions afin de les ajouter à la liste placée près de l'atelier de rédaction.
- Gestion de l'enseignant** 13. Discuter du fait qu'au-delà des attributs physiques des personnages, ce sont les traits de caractère qui ressortent le plus dans les contes. Animer une discussion avec les apprenants sur les divers traits de caractère qui ont été découverts afin de les ajouter à la liste. Il serait également bon de demander aux apprenants de nommer d'autres traits de caractère qui n'auraient pas été mentionnés dans les histoires lues.
- Gestion partagée** 14. Participer à un remue-méninges sur les traits de caractère des personnages de contes.
- Gestion de l'enseignant** 15. Demander aux apprenants de rédiger dans leur journal une description physique et les traits de caractère d'une personne qu'ils connaissent bien.
- Gestion par l'apprenant** 16. Faire dans son journal d'apprentissage une entrée sur la description physique et les traits de caractère d'une personne qu'il connaît bien.
- Gestion de l'enseignant** 17. Offrir une rétroaction aux entrées faites dans le journal d'apprentissage.

### **Questions de réflexion**

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information (p. ex., au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

## **ÉTAPE 6 - ATELIER DE JEUX DE LANGUE**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

De quel matériel aurai-je besoin?

Ai-je du matériel à la portée de tous les apprenants?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

## Déroulement de l'étape 6

### PRÉSENTER L'ATELIER JEUX DE LANGUE

L'enseignant devra s'assurer d'avoir les matériaux nécessaires et maintenir le bon déroulement de l'atelier afin que les apprenants puissent accomplir leurs tâches.

Discuter de l'utilisation de l'atelier ou selon les directives pour un tel jour ou au choix, par exemple, les attentes par rapport :

- ◆ au comportement;
- ◆ à la tâche à accomplir;
- ◆ à la réorganisation de l'atelier pour les prochains groupes.

Présenter des activités d'apprentissage choisies en tenant compte des différents styles d'apprentissage, des talents et des besoins de chacun telle que :

- utilisation du « mur de mots » comme tableau de vérification;
- étude de mots;
- remise d'idées en ordre (phrases, paragraphes, courtes histoires, etc.);
- mots croisés, mots cachés;
- création de jeux de vocabulaire;
- travail avec les lettres de l'alphabet (pour faire des mots, des bouts de phrases, des phrases);
- jeu de dames (page 219 – *Des outils pour favoriser les apprentissages*)
- choisir des mots à l'étude pour la semaine.

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Expliquer aux apprenants qu'un texte est enrichi par la qualité de la langue de son auteur. Mettre les apprenants au défi de trouver des synonymes pour les qualificatifs attribués aux divers personnages des contes, et les afficher près du centre de rédaction.

Gestion  
par  
l'apprenant

2. Rechercher des synonymes pour les qualificatifs attribués aux divers personnages des contes, et les afficher près du centre de rédaction.

Gestion  
partagée

3. Mettre en commun les synonymes pour les qualificatifs attribués aux divers personnages des contes, et les afficher près du centre de rédaction.

## Questions de réflexion

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information (p. ex., au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

## ÉTAPE 7 - PRÉSENTATION DU CONTE

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Que connaissent les apprenants au sujet des formes de présentation de contes?

Quelles représentations de contes vais-je introduire?

Pourquoi ai-je choisi ces formes de présentation et quel est leur but?

- ▶ Comment ces formes de présentation sont-elles pertinentes au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment vont-elles appuyer la présentation des grandes idées du conte?
- ▶ Ai-je une gamme suffisante de formes de présentation pour répondre aux besoins des apprenants?

De quel matériel aurai-je besoin?

Ai-je du matériel à la portée de tous les apprenants?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent représenter un conte?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

### **Déroulement de l'étape 7**

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, en triades, en groupes de quatre, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une présentation de qualité?

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Animer une discussion sur les diverses façons de présenter un conte.

Gestion  
partagée

2. Discuter des diverses façons de présenter un conte.

Gestion  
de  
l'enseignant

3. Montrer diverses formes de représentation d'un conte telle que *la chasse-galerie* et en faire ressortir les variantes.
  - Lecture du texte et présentation d'un album
  - Présentation du film de l'ONF : La légende du canot d'écorce (*la chasse-galerie*)  
<https://www.youtube.com/watch?v=IN15fuEh23g>
  - Version sur le site Web, dans la série : *Y paraît que...*  
<https://www.idello.org/fr/ressource/2841-Au-Fond-Des-Bois>
  - Présentation de la chanson de Claude Dubois : La chasse-galerie  
[https://www.youtube.com/watch?v=NBHShr4Bs\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=NBHShr4Bs_k)
  - Présentation de Martin de la chasse-galerie par la Bottine souriante  
<https://www.youtube.com/watch?v=efpdOA4y5IE>
  - Autres  
<http://lesautochtones.wikispaces.com/> et <http://www.learnalberta.ca/Home.aspx?lang=fr>
  - Présentation de dessin et peinture (voir Google)
  - Présentation d'une sculpture (voir Google)

Gestion  
partagée

4. Visionner, écouter diverses formes de représentations d'un conte tel que *la chasse-galerie*.

Gestion  
partagée

5. Noter des variantes et des préférences et en discuter. Discuter de ce qui a été aimé ou non dans chacune des représentations du conte.

Gestion  
de  
l'enseignant

6. Demander aux apprenants d'indiquer, dans leur journal d'apprentissage, comment ils feraient pour représenter un conte.

Gestion  
par  
l'apprenant

7. Journal d'apprentissage : si vous aviez à présenter un conte, comment le feriez-vous et pourquoi?

Gestion  
de  
l'enseignant

8. Rétroaction au journal d'apprentissage

### **Questions de réflexion**

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?



## ÉTAPE 8 - INVITER UN CONTEUR

### Questions à se poser avant le déroulement

Quel conteur vais-je inviter?

Pourquoi ai-je choisi ce conteur?

Comment puis-je faire participer les apprenants à la préparation d'une invitation?

De quel matériel aurai-je besoin?

Ai-je du matériel à la portée de tous les apprenants?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent représenter le conte?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, en triades, en groupes de quatre, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une présentation de qualité?

### Déroulement de l'étape 8

1. **Gestion de l'enseignant** Entrependre les démarches pour trouver un conteur qui viendra présenter en classe.
2. **Gestion de l'enseignant** Expliquer aux apprenants que la classe invitera un conteur à venir partager un ou deux contes avec ainsi que son processus de création.
3. **Gestion partagée** Préparer une invitation pour qu'un conteur vienne présenter son travail à la classe.
4. **Gestion de l'enseignant** Préparer les apprenants à la venue du conteur en notant sur une affiche leurs attentes et les questions qu'ils aimeraient poser.
  - Les inviter à expliquer leurs attentes de cette visite dans leur journal de réflexion.
5. **Gestion par l'apprenant** Faire une entrée dans son journal d'apprentissage au sujet de ses attentes par rapport à la visite d'un conteur.
6. **Gestion partagée** Discuter des attentes de chacun quant à la visite du conteur dans le but de faire ressortir des attentes communes et de préparer des questions à poser.
7. **Gestion partagée** Participer à la présentation du conteur et à la période de discussion avec celui-ci.

- Gestion par l'apprenant
8. Après la présentation du conteur, réfléchir, dans son journal, sur les attentes et les questions soulevées lors de la préparation : Comment les attentes ont-elles été comblées? A-t-on obtenu des réponses aux questions que nous nous posions? Qu'ai-je aimé et pourquoi?
- Gestion partagée
9. Discuter pour faire ressortir les appréciations de la présentation (Qu'est-ce que vous avez aimé? Pourquoi? Comment le conteur a-t-il maintenu l'intérêt de l'auditoire? Ces contes vous en ont-ils rappelé d'autres? De quelle façon?)
- Gestion de l'enseignant
10. Offrir une rétroaction au journal des apprenants.
- Gestion de l'enseignant
11. Demander aux apprenants, en se servant de la présentation du conteur, de déterminer des critères de qualité pour une présentation d'un conte. Qu'est-ce qui fait qu'un conte est intéressant? Qu'est-ce qui rend une présentation intéressante? (*Des outils pour favoriser les apprentissages*).
- Gestion partagée
12. Coconstruire des critères pour déterminer la qualité d'une présentation en se servant de la présentation faite par le conteur.
- Gestion de l'enseignant
13. Demander à chaque apprenant de représenter l'histoire narrée par le conteur sous une forme concrète de son choix.
- Gestion par l'apprenant
14. Représenter l'histoire narrée par le conteur sous une forme concrète de son choix.
- Gestion partagée
15. Mettre en commun, dans une courte vidéo, les représentations de l'histoire que le conteur est venu narrer afin de les lui faire parvenir en guise de remerciement.
- Gestion de l'enseignant
16. Expédier les représentations des apprenants au conteur pour le remercier de sa présentation.

## Questions de réflexion

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information (p. ex., au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun? Qui a des compétences techniques pour appuyer l'activité de remerciement?

## ÉTAPE 9 - CRÉATION D'UN RÉCIT COLLECTIF

### Questions à se poser avant le déroulement

Les apprenants comprennent-ils le schéma d'un récit narratif?

De quel matériel aurai-je besoin?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Comment vais-je organiser :

- ▶ Le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, en triades, en groupes de quatre, etc.)?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une présentation de qualité?

### Déroulement de l'étape 9

1. Expliquer aux apprenants que la classe va maintenant créer un récit collectif.
 

*Gestion de l'enseignant*
2. Animer une discussion dans le but de faire un retour sur les éléments d'un conte (schéma de récit).
 

*Gestion de l'enseignant*

  - Noter, sur une affiche, les critères énoncés par les apprenants et l'enseignant.
  - La classe, avec l'enseignant, choisit un thème (une morale) à développer dans un conte :
    - Remue-méninges (noter toutes les idées des apprenants).
    - Discussions sur les thèmes proposés par les apprenants afin d'arriver à un consensus.
3. Discuter des éléments qui font la qualité d'un récit.
 

*Gestion partagée*
4. Discuter dans le but de choisir un thème (une morale) à développer dans un conte.
 

*Gestion partagée*
5. Développer un schéma de récit en tenant compte des critères énoncés.
 

*Gestion partagée*
6. Animer la rédaction du conte en ayant recours à la technique du partage du stylo.
 

*Gestion de l'enseignant*
7. Rédaction en commun du conte.
 

*Gestion partagée*

- Gestion de l'enseignant** 8. Après quelques jours, reprendre le texte et demander aux apprenants si on devrait changer le texte pour pallier des oublis ou pour l'enrichir. Modeler l'importance de réviser son texte afin de l'améliorer, de l'enrichir (faire la première partie du texte et inviter ensuite les apprenants à travailler ensemble pour rendre leur texte plus clair, plus attrayant).
- Gestion partagée** 9. Travailler à l'amélioration et à l'enrichissement du texte collectif.
- Gestion de l'enseignant** 10. Demander aux apprenants de faire une entrée dans leur journal d'apprentissage pour savoir ce qu'ils ont pensé du processus de création collective tout en tenant compte des critères établis.
- Gestion par l'apprenant** 11. Faire une entrée dans son journal d'apprentissage pour expliquer ce qu'il a pensé du processus de création collective tout en tenant compte des critères établis.
- Gestion de l'enseignant** 12. Offrir une rétroaction au journal d'apprentissage de chaque apprenant.
- Gestion de l'enseignant** 13. Demander aux apprenants d'illustrer individuellement le récit collectif.
- Gestion par l'apprenant** 14. Illustrer à sa façon, soit individuellement ou en petits groupes, le récit collectif.
- Gestion partagée** 15. Mettre les dessins en commun, les afficher et en faire une exposition.
- Gestion de l'enseignant** 16. Exposer les représentations du récit collectif faites par les apprenants et publier le récit collectif dans le journal de l'école ou sur son site Internet.

### **Questions de réflexion**

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

## INTÉGRATION (application des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Une intégration permet à l'apprenant de démontrer ce qu'il a appris au cours des leçons du thème. Tout au long de l'intégration, l'enseignante doit assurer que l'apprenant réfléchisse et se penche sur les stratégies auxquelles il a eu recours pendant le thème pour créer une représentation de ses apprentissages et démontrer ses habiletés.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment ce qu'ils ont appris dans les dernières semaines leur sera utile pour le travail qu'on leur demandera d'accomplir pendant la tâche culminante à la fin de ce déroulement;
- prendre le temps de réfléchir avec les apprenants sur les apprentissages qu'ils ont faits et qu'il devront mettre en pratique pour accomplir la ou les tâches culminantes;
- expliquer aux apprenants qu'ils auront à choisir un moyen pour représenter leurs apprentissages;
- déterminer avec les apprenants les critères d'un travail de qualité, les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

## L'ÉVALUATION - CRÉATION D'UN CONTE





### *Planification*

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants ont appris?

Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Qui allons-nous inviter à la fin de l'intégration? Pourquoi?

### *Explication de la tâche culminante*

1. Rappeler la tâche culminante aux apprenants : à savoir, créer un conte écrit dans le but de le présenter à un auditoire.  

2. Déterminer l'auditoire auquel les apprenants présenteront leurs contes.  

3. Établir des critères pour la production d'un conte (contenu et format de présentation).  

4. Entreprendre les démarches (écoliers, personnes âgées, parents, portes ouvertes à la communauté) pour inviter un auditoire à la présentation des contes des apprenants.  


## Questions à se poser pendant l'évaluation

Que connaissent les apprenants au sujet du schéma de récit?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Que connaissent les apprenants au sujet des diverses formes de présentation de contes?

Les formes de présentation sont-elles pertinentes avec le conte que chaque apprenant va développer?

- ▶ Comment vont-elles appuyer la présentation des grandes idées du conte?
- ▶ Ai-je le matériel nécessaire pour les formes de présentation choisies par les apprenants?

Quel matériel vais-je mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent représenter leur conte?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une présentation de qualité?

## Déroulement de l'évaluation

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Demander aux apprenants de créer un conte en commençant par l'ébauche d'un schéma de récit
  - Mettre à la disposition des apprenants tout le matériel nécessaire à la production et à la présentation de leur conte.

Gestion  
par  
l'apprenant

2. Réfléchir à la tâche à accomplir tout en ayant en tête les éléments du schéma de récit et les formes de présentation possibles. Partager ses réflexions avec l'enseignant et un partenaire.

Gestion  
par  
l'apprenant

3. Élaborer son schéma de récit.

Gestion  
partagée

4. Partager son schéma de récit avec un partenaire afin de recevoir et d'offrir des rétroactions pertinentes.

- Gestion de l'enseignant** 5. Organiser des conférences individuelles avec les apprenants pour répondre aux buts personnels de chacun. Tout au long du processus :
- offrir une rétroaction aux schémas de récit proposés par les apprenants,
  - offrir une rétroaction au brouillon du conte des apprenants afin de leur donner des pistes de réflexion dans le but d'améliorer leur conte et de l'enrichir,
  - offrir une rétroaction à la présentation du conte de chaque apprenant afin de l'aider à se préparer à la présentation finale.
- Gestion par l'apprenant** 6. Rédiger un brouillon de son conte.
- Gestion partagée** 7. Partager son conte avec un partenaire puis l'enseignant afin de recevoir et d'offrir des rétroactions pertinentes et de l'enrichir.
- Gestion par l'apprenant** 8. Réviser son texte à partir des rétroactions du partenaire et de l'enseignant.
- Gestion par l'apprenant** 9. Décider de la forme de présentation de son conte.
- Gestion partagée** 10. Préparer la présentation de son conte avec un partenaire afin de recevoir et d'offrir des rétroactions pertinentes.
- Gestion partagée** 11. Préparer une invitation pour le public cible.
- Gestion partagée** 12. Présenter les contes au public cible.
- Gestion de l'enseignant** 13. Animer un retour sur la présentation au public cible pour faire ressortir les points forts et les éléments à améliorer pour des travaux futurs. Encourager les apprenants à faire un retour, dans leur journal d'apprentissage, sur leurs apprentissages pendant la tâche culminante.
- Gestion par l'apprenant** 14. Faire un retour, dans son journal d'apprentissage, sur leurs apprentissages pendant la tâche culminante.

### Questions de réflexion

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

## **Discussion sur les apprentissages : progrès/apprentissage et PÉLF**



1. Choisir quelques entrées dans son journal d'apprentissage et quelques exemples de son travail pour discuter avec l'enseignant de ses progrès au cours du module.



2. Discuter avec chacun des apprenants de son apprentissage au cours de la tâche culminante et déterminer ensemble les prochains buts d'apprentissage.



3. Mettre à jour le plan éducatif de littératie française (PÉLF) de l'apprenant.

### **Questions de réflexion**

Quel niveau de réussite chaque apprenant a-t-il atteint?

Qu'aurais-je pu faire de différent pour connaître encore plus de succès dans l'apprentissage de chacun, y compris moi-même?

Quels sont les prochains buts pour chacun?





## DIVERSITÉ ET CITOYENNETÉ : L'ÉTUDE DE MA COMMUNAUTÉ



# DIVERSITÉ ET CITOYENNETÉ : L'ÉTUDE DE MA COMMUNAUTÉ

## Buts

### Que les apprenants puissent :

- se familiariser avec leur environnement immédiat afin de :  
a) définir ce qu'est une communauté, b) mieux s'orienter, c) mieux connaître la ville pour répondre à leurs besoins comme nouvel arrivant;
- communiquer leurs découvertes, observations, réflexions et connaissances en écoutant, en parlant, en lisant, en écrivant, en visualisant, en représentant, selon les stades de communication en français;
- définir et comprendre ce qu'est une communauté, par exemple, une collectivité, une communauté d'apprenants, une communauté culturelle, la communauté scolaire, une communauté urbaine/rurale, selon les stades de diversité et de citoyenneté;
- identifier et reconnaître le travail de la classe, les points de repère du quartier autour de l'école, par exemple, la rivière, les bureaux de médecin et de dentiste, les banques, les rues, les services, les lieux historiques, les arrêts d'autobus, la signalisation routière, etc., selon les stades en langue et diversité et citoyenneté;
- mener une exploration-recherche pour identifier et reconnaître les points de repère du quartier résidentiel, p. ex., les rues, les bureaux de médecins et de dentiste, les banques, les services communautaires, les magasins, les lieux historiques, les arrêts d'autobus, la signalisation routière, etc., selon les stades en langue et diversité et citoyenneté;
- découvrir et utiliser des points de repère dans la ville ou le village où il habite (guidé par l'enseignant) dont ils ont besoin pour répondre à leurs besoins, selon les stades en langue et diversité et citoyenneté, et en parler.

## Liens avec les stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants

Pour nos besoins, la définition de textes inclut la conversation, le débat, les illustrations, les films, les chansons, les réflexions, les photos, etc.

### DIVERSITÉ ET CITOYENNETÉ

#### Apprentissage visés :

- décrire son lieu de résidence par rapport à des points de repère familiers;
- s'orienter autour de son lieu de résidence et de son école en utilisant des points de repère tels que : les rues, les édifices, les monuments, les lieux historiques, les arrêts d'autobus, la signalisation routière, les éléments naturels;
- connaître les principaux points de repère dans la ville ou le village où il habite tels que : les édifices publics, les hôpitaux, les centres commerciaux, les bureaux d'organismes communautaires, les parcs, les centres communautaires, etc.;
- utiliser des cartes pour s'orienter, par exemple, la carte des transports en commun de la ville de Winnipeg.

## COMMUNICATION EN FRANÇAIS

### Apprentissages visés :

- explorer les communications formelles et informelles en divers contextes;
- reformuler l'essentiel du message et demander des explications supplémentaires;
- exprimer son appréciation sur un travail d'équipe;
- discuter de l'intention de lecture et du choix de textes avec l'enseignant;
- parler de ce qu'il sait et de ce qu'il veut savoir de son environnement avec son enseignant;
- pendant la lecture d'un texte audio ou visuel, parler de sa compréhension du texte, discuter de ses prédictions, poser des questions pour mieux comprendre, s'arrêter pour visionner ou écouter le texte de nouveau pour confirmer sa compréhension, réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions;
- pendant la lecture d'un texte écrit, utiliser plusieurs éléments de la correspondance phonème-graphème pour décoder les textes écrits;
- discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions;
- parler de son appréciation du texte, par exemple : j'ai aimé... parce que...; j'ai appris...; je me demande...; etc.;
- parler des stratégies qui l'ont aidé à lire;
- participer à un remue-méninges pour générer des idées;
- organiser ses idées ou informations selon son intention de communication et proposer une forme de production avec l'aide de l'enseignant;
- transformer ses idées en phrases pour exprimer son intention d'écriture;
- vérifier le sens des mots en s'appuyant sur des référentiels (p. ex., le mur de mots, son dictionnaire personnel, etc.);
- présenter sa production à un groupe;
- choisir un élément de sa production dont il est fier et en parler avec d'autres personnes;
- discuter de ses apprentissages avec l'enseignant (quoi?).

### ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE :

- effectuer une visite guidée dans la communauté autour de l'école en utilisant un dépliant et une carte du quartier;
- préparer une présentation au sujet de son quartier, par exemple, une présentation orale accompagnée de supports visuels en photo-reportage, etc.;
- consigner ses apprentissages dans un journal personnel.

### PREUVES D'APPRENTISSAGE :

- observations faites par l'enseignant du travail de lecture et de production écrite, par exemple, individuellement, en pair, en petits groupes, en groupe-classe;
- conversations avec l'apprenant (lors d'une conférence enseignant-apprenant) des rétroactions, des réflexions et des autorégulations par rapport aux critères établis et à de nouveaux buts;
- productions des photo-reportages, dépliants, cartes du quartier, journal personnel, représentations, courts récits, chansons, bandes dessinées, etc.;
- tenue d'un portfolio qui inclut des buts, des réflexions et des autorégulations par rapport aux critères établis, etc.

## Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche

Ateliers, travail de groupe coopératif, collaboration et discussions de groupe-classe ou en petits groupes, excursions, lecture et visualisation de textes/cartes, visionnement de film, etc.

### I. MISE EN SITUATION (ÉVEIL DES CONNAISSANCES) :

- Discussion au sujet des lieux d'origine des apprenants, du trajet parcouru pour arriver à la ville ou au village où ils habitent, situer tous les lieux d'origine et de transit sur une carte du monde;
- Remue-méninges : caractéristiques de leurs lieux d'origine, ce qu'ils aimeraient savoir au sujet de la ville ou du village où ils habitent, du quartier où se trouve leur école et du quartier où ils habitent (catégorisation des premières questions et, à long terme, des nouvelles questions des apprenants);
- Discuter de la façon dont ils se rendaient à l'école dans leur pays d'origine par rapport à la façon dont ils se rendent à l'école maintenant en tenant compte des éléments suivants : points de repère, points cardinaux, éléments naturels, etc.

### EXPLIQUER LES TÂCHES CULMINANTES (INTÉGRATION) AUX APPRENANTS :

- Préparer une visite guidée dans la communauté autour de l'école en utilisant un dépliant et une carte du quartier;
- Préparer une présentation au sujet de son quartier résidentiel (photo-reportage, présentation orale accompagnée de supports visuels, etc.);
- Tenir un journal personnel au sujet de ses apprentissages;
- Décider, en groupe-classe, des critères d'évaluation et de présentation pour la tâche culminante proposée.

### II. RÉALISATION (ACQUISITION DES CONNAISSANCES)

- Organiser des sorties dans le quartier de l'école pour observer, explorer, découvrir et apprécier l'environnement de la communauté;
- Organiser des sorties en petits groupes dans son quartier de résidence pour observer, explorer, découvrir et apprécier l'environnement de la communauté;
- Participer aux visites guidées afin d'avoir plusieurs bons modèles :
  - ◆ pour découvrir les points forts d'une bonne visite guidée (critères d'évaluation élaborés avec les apprenants, modèles de bons textes, rétroactions, autorégulations, etc.);
  - ◆ pour apprendre à mieux connaître la ville ou le village où ils habitent et ainsi répondre à ses besoins;
- Montrer une variété de dépliants touristiques et de cartes afin de mener une discussion pour comparer les points forts et les points faibles (critères d'évaluation élaborés avec les apprenants, modèles de bons textes, rétroactions, autorégulations, etc.).
- Utiliser les observations faites par les apprenants pour établir les critères de ce qui constitue un dépliant de qualité (journal personnel : la catégorisation des trouvailles des apprenants, les réflexions, des impressions, des notes personnelles, des dessins, etc.)

### III. INTÉGRATION (APPLICATION DES CONNAISSANCES)

- Choisir une section du quartier pour laquelle ils veulent être guides (sorties dans la section du quartier de l'école);
- Choisir divers endroits de leur quartier qu'ils veulent faire connaître aux touristes potentiels (sorties dans le quartier de résidence);
- Préparer une visite guidée et le dépliant à utiliser en fonction des critères d'évaluation établis;
- Préparer une présentation de son propre quartier avec un appui visuel
  - ◆ Partage d'informations dans un visuel : un dépliant, avec une grande carte ou une maquette du quartier avec illustrations de bâtiments, d'églises, de monuments, de magasins, de ponts, de rues, etc.;
  - ◆ Partage d'informations dans un visuel, de son quartier, par exemple, à l'aide d'un photo-reportage ou avec des illustrations de bâtiments, d'églises, de monuments, de magasins, d'édifices, de ponts, de rues, etc.;
- Présenter son travail à ses pairs d'après les critères élaborés par la classe afin d'obtenir et d'offrir des rétroactions.

### CÉLÉBRATION ET RÉFLEXIONS :

#### Célébration :

- Présentation au sujet du quartier de l'école aux apprenants du primaire des écoles avoisinantes;
- Présentation de son quartier et de ses points d'intérêt au reste de la classe.

#### Réflexions :

- Les réflexions seront faites par les enseignants et les apprenants sur l'expérience de l'exploration-recherche et l'apprentissage qu'ils ont fait. Au fur et à mesure que le projet avancera et qu'ils recevront des rétroactions de leurs pairs et de l'enseignant sur l'usage juste ou non des critères établis, ainsi qu'à la fin du projet, les apprenants seront en mesure d'apporter les correctifs nécessaires.

## RESSOURCES

### EXCURSIONS POSSIBLES :

- le quartier autour de l'école;
- son quartier de résidence afin de trouver, par exemple, des magasins, les banques, les édifices communautaires, les centres de soins de santé, les bureaux de médecin et de dentiste, etc.;
- la ville/le village, le bureau de tourisme;
- le quartier de la Bourse, la Fourche, le Palais législatif, l'hôtel de ville, le Musée du Manitoba, le Musée des beaux-arts de Winnipeg, Hydro Manitoba, etc.

### OUTILS DISPONIBLES POUR LES APPRENANTS :

- appareil numérique,
- carnet de notes,
- magnétophone,
- cartes du quartier,
- téléphone portables,
- autres outils.

### EXPERTS :

- représentants de Winnipeg Transit,
- agents de liaison,
- guide qui organisent des visites de la ville de Winnipeg, de villages, de musées, etc.

### TEXTES VARIÉS :

- dépliants touristiques ou autres : cartes, articles, horaire des autobus, illustrations, films, vidéos, toiles, tableau de données, affiches, chanson/musique, objets, photos, etc.

# DÉROULEMENT POSSIBLE DE L'ÉTUDE DE MA COMMUNAUTÉ

## MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT – AMORCE

Tout au long de la mise en situation, l'enseignant doit encourager les apprenants à réfléchir à leurs connaissances antérieures par rapport au sujet abordé et à partager ses connaissances ainsi qu'à poser des questions sur ce qu'ils souhaitent savoir.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment l'apprentissage sera utile lors de l'évaluation;
- expliquer comment ils auront à accomplir du travail indépendant et de groupe;
- prendre le temps de mettre en place la structure de chacun des ateliers qui seront présentés au cours de la mise en situation et de la réalisation;
- déterminer avec les apprenants les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA MISE EN SITUATION

## L'AMORCE - CONNAÎTRE SA COMMUNAUTÉ

### *Questions à se poser avant l'amorce*

Quels sont les apprentissages à acquérir par mes apprenants pendant l'étude du thème/module?

Comment ces apprentissages atteignent-ils les buts du PÉLF de chaque apprenant?

Pourquoi ai-je choisi de faire ce module?

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants savent déjà?

Qu'est-ce que les apprenants ont besoin de savoir au sujet de la communauté d'accueil et de la ville de Winnipeg? Pourquoi?

Quels stades est-ce que je compte toucher en langue? En diversité et citoyenneté?

Où se situent les apprenants par rapport à ces stades? Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Quels seront les meilleurs modèles pour élaborer des critères avec ces apprenants?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?



## **Déroulement : discussions et questions pendant l'amorce**

- Gestion partagée* 1. Quelles sont les questions que nous allons explorer au sujet des communautés?
- Gestion partagée* 2. Qu'est ce que les apprenants connaissent à ce sujet? Leurs définitions?
- Gestion partagée* 3. Quelles autres questions se feront jour tout au long de l'exploration?

### **Questions à se poser pendant l'amorce**

Que puis-je observer pendant cette activité?

Quels seront les meilleurs modèles pour élaborer des critères avec ces apprenants?

Quelles sont les communautés d'origine des apprenants?

Comment vais-je valoriser les origines de chacun pour en venir à les connaître?

Quels appuis peut-on donner à une présentation orale?

Est-ce que les apprenants sont en mesure d'interpréter une carte géographique?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Où se situent les apprenants par rapport aux stades et aux apprentissages visés?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?







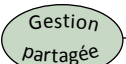
Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, en triades, en groupes de quatre, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

## Déroulement de l'amorce

-  1. L'enseignant amorce une discussion avec les apprenants au sujet de l'émigration (ce qui les a amenés au Canada). Noter au tableau diverses raisons/motivations pour l'émigration et en discuter.
-  2. Mener une conversation en dyades en préparation de la discussion en groupe-classe.
-  3. Créer une ligne du temps avec les apprenants en plaçant d'abord le moment d'arrivée de celui qui est venu le plus récemment au Canada jusqu'à celui qui est ici depuis le plus longtemps. L'enseignant se place dans la file à l'endroit approprié. Par exemple, il pourrait dire que sa famille est arrivée au Canada en \_\_\_\_ et expliquer pourquoi ses ancêtres sont venus s'établir ici. Il discute avec les apprenants du fait que le Canada est un pays d'immigration. Noter au tableau diverses raisons/motivations pour l'immigration.
-  4. Participer aux discussions de groupe et à la création de la ligne du temps.
-  5. L'enseignant présente une carte du monde et trace son parcours entre son lieu d'origine, ou celui de sa famille, jusqu'à Winnipeg. Il indique le parcours sur une carte du monde à l'aide de fils de couleur. Il demande à chaque apprenant de présenter son parcours.
  - Chaque apprenant présente son parcours/trajet l'ayant amené au Canada. Afficher une carte du monde au mur. Avec des épingles et du fil de différentes couleurs, montrer le parcours de chacun des membres de la classe. Cette carte devrait être déployée dans la classe tout au long de l'étude du thème.
-  6. Partager oralement son trajet entre son lieu d'origine et Winnipeg et placer son trajet sur la carte du monde.
-  7. Placer le trajet parcouru par chacun des membres de la classe sur une carte du monde à l'aide de fils et d'épingles.

## Questions de réflexion

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment vais-je faire parler/participer les apprenants?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Quels appuis peut-on apporter à une présentation orale?

Quels éléments font qu'une présentation est intéressante?

Comment vais-je aider les apprenants à trouver des illustrations, des textes et des images pour leur présentation orale?

Les apprenants sont-ils familiers avec la tenue d'un journal?

Comment vais-je appuyer les apprenants non-lecteurs et non-scripteurs dans la tenue d'un journal?

Quels sont les critères de qualité dans la tenue d'un journal d'apprentissage?

Ai-je une gamme suffisante de textes écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins de ces apprenants?

Pourquoi ai-je choisi ces textes (images/illustrations) et dans quel but?

- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et questions du thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?

## ÉTAPE 1 - PRÉSENTATION ORALE ET VISUELLE

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la mise en situation, l'enseignant doit encourager les apprenants à réfléchir à leurs connaissances antérieures par rapport au sujet abordé et à partager ces connaissances ainsi qu'à poser des questions sur ce qu'ils souhaitent savoir.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment l'apprentissage sera utile lors de l'évaluation;
- expliquer comment ils auront à accomplir du travail indépendant et de groupe;
- prendre le temps de mettre en place la structure de chacun des ateliers qui seront présentés au cours de la mise en situation et de la réalisation;
- déterminer avec les apprenants les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

### *Modélisation*



1. Modéliser une présentation orale et visuelle d'un lieu qui lui est cher, qu'il aurait visité ou dont on lui a parlé (p. ex., un lieu dans le pays natal de son grand-père). Pour accompagner sa présentation orale, partager avec les apprenants des images, des photos, des sites Internet, etc.
  - La présentation terminée, poser les questions suivantes aux apprenants et noter leurs commentaires (critères pour la présentation des apprenants) :
    - ◆ Qu'avez-vous vu et entendu pendant la présentation?
    - ◆ Quels sont les points forts de ma présentation?
    - ◆ Comment puis-je l'améliorer?
  - Coconstruire des critères pour la présentation qu'auront à faire les apprenants. Ces éléments devront être notés sur une affiche et disponibles pour tous en tout temps.

- Gestion par l'apprenant
2. Modéliser en tenant compte des critères élaborés à la suite du modelage de l'enseignant et discuter en dyades :
  - Des lieux qui lui sont chers et qu'il souhaite présenter au reste de la classe.
- Gestion par l'apprenant
3. Dessiner ou trouver des photos ou des images en ligne d'un lieu qui lui est cher dans son pays d'origine.
- Gestion par l'apprenant
4. Présenter oralement l'illustration ou l'image au groupe-classe.
- Gestion partagée
5. Participer à une discussion, après chaque présentation, pour revenir sur les critères préalablement établis.
- Gestion de l'enseignant
6. Exposer les présentations visuelles dans la classe ou dans un lieu public de l'école.
- Gestion de l'enseignant
7. L'enseignant modélise une entrée dans le journal d'apprentissage de la classe qui restera au mur comme exemple pour les apprenants. Il peut s'agir d'un moment privilégié pour faire des connexions graphophonémiques et pour discuter des critères de qualité dans la tenue d'un journal.
- Gestion partagée
8. Discuter des critères qui font qu'une entrée dans un journal d'apprentissage est pertinente ou non.

## ÉTAPE 2 - CARACTÉRISTIQUES CLIMATIQUES DES LIEUX D'ORIGINE

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Les apprenants savent-ils ce qu'est un remue-méninges?

Les apprenants savent-ils ce qu'est un diagramme de Venn?

Quels éléments d'un diagramme de Venn sont nécessaires dans un travail de qualité?

Les apprenants ont-ils des connaissances graphophonémiques? Comment puis-je développer ces connaissances?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Que puis-je observer pendant cette activité?

## Déroulement de l'étape 2

- Gestion de l'enseignant**

1. Animer un remue-méninges avec l'ensemble de la classe sur les caractéristiques climatiques des lieux d'origine des apprenants et puis sur celles du Manitoba (dans le cas où les apprenants viendraient d'arriver au Manitoba, leur présenter des images, un court film, etc., sur la province).

  - S'assurer de noter les réponses des apprenants au tableau ou sur une affiche. Il peut s'agir d'un moment privilégié pour faire des relations graphophonémiques.
  - Discuter de l'importance de classer les idées en diverses catégories.
  
- Gestion partagée**

2. Partager des éléments sur les caractéristiques physiques de leur lieu d'origine et sur ce que les apprenants connaissent du Manitoba. Noter ces éléments au tableau ou sur de grandes feuilles de papier. (Si la liste des éléments physiques de Winnipeg ou du Manitoba est limitée, mener une recherche rapide afin d'observer des images de divers lieux.)
  
- Gestion par l'apprenant**

3. Offrir des réactions pendant le remue-méninges et contribuer à faire ressortir les relations graphèmes-phonèmes.
  
- Gestion partagée**

4. Discuter de la façon d'organiser la liste de mots pour introduire, si nécessaire, l'organisation par ordre alphabétique.
  
- Gestion de l'enseignant**

5. Présenter l'utilité d'un diagramme de Venn pour distinguer ce qui est unique à chacune des catégories et regrouper ce qui est commun dans l'intersection.

  - Modéliser l'utilisation d'un diagramme de Venn à partir des caractéristiques climatiques identifiées par les apprenants au cours de l'activité plus haut.

## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information (p. ex., le au sujet de la lecture, du travail de groupe)?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?






Pourquoi ai-je choisi ces textes (images/illustrations) et quel est leur rôle?

- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et questions du thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?

Ai-je une gamme suffisante de textes écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins de ces apprenants?

## ÉTAPE 3 - DIAGRAMME DE VENN ET JOURNAL D'APPRENTISSAGE

### *Déroulement de l'étape 3*

-  1. Participer à la discussion de la classe.
-  2. Discuter du placement des divers éléments ressortis au cours du remue-méninges dans le diagramme de Venn.
-  3. Préparer un diagramme de Venn sur les caractéristiques physiques : lieu d'origine et Manitoba.
-  4. Modéliser une entrée dans le journal d'apprentissage de la classe, qui restera au mur comme exemple pour les apprenants. Il peut s'agir d'un moment privilégié pour faire des liens graphophonémiques.
-  5. Contribuer à l'entrée dans le journal d'apprentissage de la classe tout en respectant les critères de qualité préalablement développés.

### *Questions de réflexion*

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qui sont les leaders? Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 4 - DÉCOUVERTE DE SON QUARTIER

### *Questions à se poser avant le déroulement*

Qu'est-ce que les apprenants veulent savoir au sujet des communautés, de la ville de Winnipeg et des services disponibles? Pourquoi?

Comment allons-nous explorer la communauté autour de l'école et de leur résidence?

Comment vais-je mieux connaître la communauté autour de l'école et du lieu de résidence de l'apprenant?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs?

Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

## Déroulement de l'étape 4

1. **Gestion de l'enseignant** Demander aux apprenants ce qu'ils aimeraient savoir au sujet de Winnipeg, du quartier où se trouve leur école et du quartier où ils habitent. Prendre en notes des questions sur une affiche qui demeurera visible tout au long de l'étude du thème et sur laquelle l'enseignant ou les apprenants pourront ajouter d'autres questions tout au long du module indépendamment ou avec l'appui d'un camarade ou de l'enseignant.
2. **Gestion partagée** Animer une discussion pour faire ressortir les interrogations des apprenants au sujet des quartiers de Winnipeg et des services qu'on y retrouve.
3. **Gestion par l'apprenant** Participer à la discussion et soulever les questions qu'il se pose.
4. **Gestion par l'apprenant** Ajouter des questions au besoin tout au long de l'étude du module, indépendamment ou avec l'appui d'un camarade ou de l'enseignant.

## Questions de réflexion

- Que puis-je observer pendant cette activité?
- Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?
- Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?
- Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 5 - PRÉSENTATION DU QUARTIER DE L'ÉCOLE, DE RÉSIDENCE

### Questions à se poser avant le déroulement

- Les apprenants comprennent-ils les tâches à accomplir?
- Les apprenants savent-ils comment tenir un journal?
- Comment vais-je appuyer les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

## Déroulement de l'étape 5

1. **Gestion de l'enseignant** Expliquer les tâches culminantes qui consistent à préparer une présentation sur le quartier de l'école puis une présentation de leur quartier de résidence.
  - Les apprenants auront, en cours de route, à choisir le moyen qu'ils utiliseront pour faire leurs présentations.
2. **Gestion partagée** Réfléchir aux diverses façons de présenter son quartier et celui de son école.



3. Discuter de diverses façons de présenter son quartier et celui de son école.



4. Expliquer aux apprenants qu'ils tiendront un journal d'apprentissage (écrit, visuel ou oral) tout au long de ce projet. Ils pourront y consigner leurs découvertes, leurs réflexions et leur questionnement sur le déroulement du projet. Ce journal servira d'outil de communication et d'évaluation.

- Expliciter des critères de qualité pour une entrée dans un journal (écrit, visuel ou oral). C'est un moment propice pour que l'enseignant modélise une entrée écrite, orale ou illustrée dans le journal de la classe. Pour aider les apprenants, il serait préférable qu'on présente ce travail avec une question écrite au tableau, suivi d'une discussion de groupe avant le passage au travail individuel.

### **Questions de réflexion**

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Quels seront les meilleurs modèles pour développer des critères avec ces apprenants?

## **ÉTAPE 6 - LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Quels éléments démontrent un travail de qualité dans un journal d'apprentissage?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, en triades, en groupes de quatre, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?



## Déroulement de l'étape 6

Gestion  
par  
l'apprenant

1. Discuter dans le but de faire une entrée commune dans le journal de la classe.

Gestion  
partagée

2. Tenir un journal d'apprentissage (écrit, visuel ou oral) tout au long du processus, en respectant les critères d'un travail de qualité. Les entrées pourront traiter de la catégorisation des trouvailles faites, de questionnements, de réflexions personnelles faites tout au long du processus, des impressions, des notes personnelles, des apprentissages, des sentiments, etc. Le journal d'apprentissage permet de mettre en pratique ce que l'apprenant sait de la communication écrite, visuelle, etc.

## Questions de réflexion

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la communication avec les apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements remarquables?

- ▶ Sont-ils plus indépendants?
- ▶ Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders?
- ▶ Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## RÉALISATION (acquisition des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la réalisation, l'enseignant aura à négocier, avec les apprenants, le format de la présentation (contenu, durée, matériel d'appui, critères d'évaluation, etc.).

Avant d'entreprendre la réalisation, l'enseignant doit avoir une idée claire des réponses aux questions suivantes et du déroulement qu'il entend suivre pour atteindre les buts fixés.

- de quelles sources d'information avons-nous besoin?
- qui assumera les diverses responsabilités?
- de combien de temps disposerons-nous?
- comment allons-nous consigner les renseignements?
- comment allons-nous partager les informations?
- qui sera le public cible?
- quels seront les critères d'évaluation de notre/mon travail?

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA RÉALISATION

#### ÉTAPE 1 - ORGANISATION D'UNE VISITE GUIDÉE

#### *Questions à se poser avant le déroulement*

Comment vais-je appuyer l'exploration-recherche des apprenants? Par exemple, en ayant recours à l'enseignement explicite, en fournissant des ressources utiles aux apprenants, en coconstruisant des critères d'évaluation de validité des ressources, etc.

Que vais-je voir et entendre pendant la réalisation?

Que vais-je entendre comme rétroaction pendant que les apprenants travaillent?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations, ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

#### *Questions à se poser pendant le déroulement*

Comment vais-je m'y prendre pour construire les critères d'évaluation avec les apprenants?

Comment puis-je faire vivre la découverte d'un quartier?

Que puis-je observer pendant cette activité?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une présentation de qualité?

Comment vais-je appuyer les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

## Déroulement de l'étape 1

- Gestion de l'enseignant** — 1. Organiser une visite guidée d'un quartier de la ville en communiquant, par exemple, avec Winnipeg Biz Walking Tours dans le quartier de la Bourse qui offre une visite guidée en français.

  - Demander aux apprenants, avant la visite, ce qu'ils pensent voir au cours de la visite. Noter leurs réponses sur une affiche. Il s'agit d'un moment privilégié pour faire des liens graphophonémiques.
  - Informer les apprenants qu'après la tournée, ils auront à faire une entrée écrite, orale ou illustrée dans leur journal d'apprentissage.
  - Noter les observations pertinentes durant la visite, par exemple, les questions posées par les apprenants, les commentaires, etc.
- Gestion partagée** — 2. Se préparer à faire la visite guidée. Discuter de la raison d'être de la visite et de ce qu'ils pensent voir.
- Gestion par l'apprenant** — 3. Discuter de ce qu'il s'attend de voir.
- Gestion par l'apprenant** — 4. Participer à la visite guidée d'un quartier de Winnipeg, par exemple, le quartier de la Bourse.
- Gestion partagée** — 5. Faire la visite.
- Gestion de l'enseignant** — 6. Après la visite, faire un retour sur la liste des attentes des apprenants pour :

  - confirmer celles-ci;
  - ajouter ce qu'ils ont découvert;
  - apprendre ce qu'ils veulent encore savoir;
  - établir des critères pour une présentation de qualité.
- Gestion partagée** — 7. Discuter de :

  - ce qu'il s'attendait à voir
  - ce qu'il a vu, découvert, et des informations qu'il aurait aimé avoir.
  - ce qu'il a pensé de la visite. Est-ce une bonne présentation? Pourquoi discuter, par exemple, du débit, du style de la présentation, de la pertinence de l'information, de la longueur, de l'élément déclencheur, de ce qu'il a appris.
- Gestion par l'apprenant** — 8. Participer à la discussion sur les attentes qui ont été établies avant la visite (ainsi que ce qu'il a vu, entendu, découvert et aimé).
- Gestion de l'enseignant** — 9. Faire une entrée modèle dans le journal de la classe. Il s'agit d'un moment propice pour que l'enseignant modélise une entrée écrite, orale ou visuelle dans le journal de classe. Pour aider les apprenants, il serait préférable qu'on introduise ce travail par une question écrite au tableau, suivie d'une discussion de groupe avant que les apprenants ne soient en mesure d'effectuer un travail individuel.
- Gestion par l'apprenant** — 10. Rédiger une entrée d'après le modèle du journal de la classe au sujet de sa visite, de ce qu'il a appris et de ce qu'il a aimé, dans son journal d'apprentissage
- Gestion de l'enseignant** — 11. Répondre au journal d'apprentissage de chaque apprenant.

## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Qu'est-ce que j'ai observé?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements remarquables?

- ▶ Les apprenants commencent-ils à faire preuve d'indépendance? Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders? Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?
- ▶ Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 2 - LES RESSOURCES

### Questions à se poser avant le déroulement

Quels autres moyens existent pour présenter un quartier?

Où puis-je trouver des exemples?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de textes écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins des apprenants?
- ▶ Pourquoi ai-je choisi ces textes (images/illustrations) et quel est leur rôle?
- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et questions du thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?

Quelles stratégies de prélecture vais-je modéliser et discuter avec les apprenants?

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

### Déroulement de l'étape 2



1. Se procurer une variété de ressources (dépliants, vidéos, cartes, illustrations, etc.) présentant différents quartiers de Winnipeg.

- Gestion de l'enseignant** 2. Modéliser en verbalisant des stratégies de prélecture de dépliants (illustrations, cartes, arrangements, sous-titres, etc.). Noter les stratégies sur une affiche pour qu'elles soient disponibles comme références tout au long du module.
- Gestion par l'apprenant** 3. Se référer aux stratégies de prélecture présentées par l'enseignant et notées lors de la discussion qui a eu lieu.
- Gestion partagée** 4. Établir et lister des stratégies de prélecture utilisées par l'enseignant et en discuter.
- Gestion de l'enseignant** 5. Demander aux apprenants s'il n'y aurait pas d'autres moyens qu'une visite guidée de présenter un quartier.
- Gestion partagée** 6. Examiner divers autres moyens et modèles de présentations de quartiers et en faire l'inventaire (cartes, dépliants, affiches, visites guidées, etc.).
- Gestion partagée** 7. Discuter des points forts et des points faibles de chacun de ces moyens.
- Gestion par l'apprenant** 8. Réfléchir aux moyens de transmettre l'information sur un sujet particulier; dans ce cas-ci, faire connaître un quartier.
- Gestion partagée** 9. Discuter des moyens de transmettre l'information sur un sujet particulier.
- Gestion de l'enseignant** 10. Rencontrer chaque apprenant (soit en dyades ou petits groupes) pour discuter de ce que chacun va choisir de faire comme présentation.
- Gestion par l'apprenant** 11. Après y avoir réfléchi, décider de la méthode de présentation qui l'intéresse le plus.

### **Questions de réflexion**

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

## **ÉTAPE 3 - SITUER SON LIEU DE RÉSIDENCE**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Quels moyens peut-on prendre pour s'orienter dans un quartier?

Quels moyens d'orientation les apprenants connaissent-ils?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

## Déroulement de l'étape 3

- Gestion de l'enseignant

1. Demander aux apprenants de situer leur lieu de résidence sur la carte de la ville en aidant ceux qui éprouvent des difficultés.

  - Présenter le trajet suivi entre deux lieux précis en mentionnant divers points de repère utilisés pendant le déplacement afin que les apprenants puissent comprendre l'importance de ceux-ci tout en leur faisant comprendre la tâche qu'ils auront à exécuter.
- Gestion partagée

2. Épingler la carte de Winnipeg au babillard de la classe. Chaque apprenant indique son lieu de résidence à l'aide d'une épingle.
- Gestion par l'apprenant

3. Situer son lieu de résidence sur une carte de Winnipeg et expliquer le trajet qu'il emprunte entre la maison et l'école en donnant des indications aussi claires que possible.
- Gestion de l'enseignant

4. Animer une discussion sur les moyens de s'orienter. Demander aux apprenants comment ils font pour s'orienter dans leur quartier (points de repère, points cardinaux, nom de rues).
- Gestion partagée

5. Amorcer une discussion pour mettre en commun les points de repère importants situés dans leur quartier de résidence et les stratégies utilisées pour s'orienter.
- Gestion par l'apprenant

6. Dresser une liste d'éléments importants (points de repère, éléments naturels, édifices publics, commerces, etc.) qu'il a repérés dans son quartier ou dans la ville.
- Gestion de l'enseignant

7. Demander aux apprenants de rédiger une entrée dans le journal d'apprentissage (écrit, visuel ou oral) qui décrit le trajet entre la maison et l'école ou qui présente des points de repère utilisés pour faciliter son déplacement. Faire un rappel des critères d'un travail de qualité.
- Gestion par l'apprenant

8. Rédiger une entrée dans le journal d'apprentissage (écrit, visuel ou oral) qui décrit le trajet entre la maison et l'école ou qui présente des points de repère utilisés pour faciliter son déplacement
- Gestion de l'enseignant

9. Répondre aux entrées (écrites, visuelles ou orales) personnelles de l'apprenant.
- Gestion par l'apprenant

10. Réagir à la réponse faite par l'enseignant dans son journal

## Questions de réflexion

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements remarquables?

- ▶ Sont-ils plus indépendants? Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders? Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?
- ▶ Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 4 - PRÉSENTATION DU QUARTIER

### *Questions à se poser avant le déroulement*

Quels moyens les apprenants veulent-ils utiliser pour présenter le quartier de l'école ou leur quartier de résidence? Comment les appuyer?

Les apprenants sont-ils en mesure d'interpréter des cartes géographiques?

Quelles stratégies de prélecture et de lecture vais-je modéliser et discuter avec les apprenants?

Comment vais-je appuyer les apprenants non-lecteurs?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment le travail des apprenants sera-t-il évalué?

Que puis-je observer pendant cette activité?

### *Déroulement de l'étape 4*

1. Présenter les tâches aux apprenants :
  - Produire un dépliant d'accompagnement à la visite de la section du quartier de l'école que chacun aura à présenter à un groupe à déterminer;
  - Produire un dépliant incitatif présentant leur quartier de résidence.
2. Faire un retour sur les divers moyens de présenter un quartier et déterminer qui sera le public cible.
3. Déterminer le moyen de présenter son quartier et le quartier de l'école.
4. Revoir les stratégies de lecture listées précédemment pour les déliants.
5. Discuter des stratégies de lecture à utiliser dans l'interprétation d'une carte.
6. Se référer à la liste des stratégies de prélecture et de lecture.

- Gestion de l'enseignant** 7. Revoir les divers types de cartes et de dépliants avec les apprenants dans le but de déterminer ce qui distingue les meilleurs des autres (illustrations, cartes, arrangements, sous-titres, etc.). Expliquer que les présentations que les apprenants auront à faire devront être accompagnées d'un dépliant. Coconstruire des critères qui permettront des autorégulations et des rétroactions de la part des pairs et de l'enseignant afin de pouvoir évaluer le succès des présentations.
- Gestion partagée** 8. À la suite de la présentation et de l'utilisation de diverses cartes et divers dépliants, discuter des éléments qui sont communs à tous, des avantages et des lacunes de chacun. Coconstruire les critères qui permettront des autorégulations et des rétroactions de la part des pairs et de l'enseignant afin de pouvoir évaluer le succès des présentations.
- Gestion par l'apprenant** 9. Préparer un plan de travail qui spécifie la présentation en fonction des critères établis.
- Gestion de l'enseignant** 10. Demander aux apprenants d'ajouter une entrée dans le journal d'apprentissage (écrit, visuel ou oral) qui décrit leur préférence de dépliant et d'expliquer leur choix, ou de présenter l'ébauche d'un plan de travail possible.
- Gestion par l'apprenant** 11. Ajouter une entrée dans son journal d'apprentissage (écrit, visuel ou oral) qui décrit sa préférence de dépliant et explique son choix, ou qui présente l'ébauche d'un plan de travail possible.
- Gestion de l'enseignant** 12. Répondre au journal d'apprentissage personnel de l'apprenant.
- Gestion par l'apprenant** 13. Réagir à la réponse faite par l'enseignant dans son journal.

## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leurs stratégies de lecture?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements remarquables?

- ▶ Sont-ils plus indépendants? Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders? Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?
- ▶ Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?



## ÉTAPE 5 - QUARTIER DE L'ÉCOLE

### Questions à se poser avant le déroulement

Qu'est-ce que les apprenants connaissent au sujet du quartier de l'école?

Quelles stratégies de lecture de l'environnement vais-je modéliser et discuter avec les apprenants?

Quelles seront les étapes du travail?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

### Déroulement de l'étape 5

- Gestion de l'enseignant**

1. Organiser une sortie dans le quartier de l'école pour observer, explorer, découvrir et estimer l'importance des composantes de l'environnement dans la communauté.

  - Modéliser les stratégies de « lecture de l'environnement » en discutant de ce qu'on voit dans le milieu qui nous entoure (éléments naturels et humains).
- Gestion par l'apprenant**

2. Observer, explorer, découvrir et estimer l'importance des composantes de l'environnement du quartier de l'école.

  - Mettre en pratique les stratégies de « lecture de l'environnement » présentées par l'enseignant.
- Gestion de l'enseignant**

3. Animer une discussion, après la visite du quartier de l'école par les apprenants, et noter sur une grande affiche les éléments vus et entendus par l'ensemble de la classe qui les aident à s'orienter.
- Gestion partagée**

4. Mettre en commun des observations faites au cours de la visite du quartier de l'école.

  - Diviser le quartier en petites sections et déterminer qui sera responsable de présenter chacune d'elle.
- Gestion partagée**

5. Mettre en commun un plan d'action avec des échéanciers pour que les apprenants atteignent les buts fixés par les critères qui ont été déterminés. Revoir, au besoin, les questions et les critères qui ont été élaborés pour évaluer le succès des présentations.
- Gestion par l'apprenant**

6. Réviser, s'il y a lieu, le moyen de présenter son quartier et le quartier de l'école.
- Gestion de l'enseignant**

7. Demander aux apprenants d'ajouter une entrée dans leur journal d'apprentissage (écrit, oral ou visuel) en tenant compte de ce qu'ils ont observé, lu, exploré, découvert et apprécié par rapport à leur visite du quartier autour de l'école.
- Gestion par l'apprenant**

8. Ajouter une entrée dans son journal d'apprentissage (écrit, oral ou visuel) en tenant compte de ce qu'il a observé, lu, exploré, découvert et apprécié par rapport à sa visite du quartier autour de l'école.



9. Répondre au journal d'apprentissage des apprenants.



10. Réagir à la réponse faite par l'enseignant dans son journal.

### **Questions de réflexion**

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements remarquables?

- ▶ Sont-ils plus indépendants? Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders? Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?
- ▶ Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## **ÉTAPE 6 - PRÉPARATION DE LA PRÉSENTATION**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Comment la réalisation du projet progresse-t-elle?

Comment suivre les progrès des apprenants?

Comment puis-je les appuyer davantage?

Comment vais-je appuyer les apprenants dont l'écrit est en éveil?

Est-ce que les critères élaborés sont efficaces? Avons-nous besoin de les revisiter (clarifier davantage les attentes)?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Les apprenants ont-ils l'habitude de faire des autoévaluations?
- ▶ Savent-ils comment se donner des rétroactions entre pairs?

### **Déroulement de l'étape 6**



1. Organiser une discussion sur le projet et son déroulement à ce jour dans le but d'apporter des éclaircissements ou, si nécessaire, des changements.
  - Encourager les apprenants à faire appel aux acquis faits depuis le début de l'étude du thème.
  - Diriger les apprenants vers les ressources appropriées pour leur permettre de répondre aux interrogations soulevées.

- Gestion partagée** — 2. Discuter en grand groupe des apprentissages depuis le début de l'étude du thème.
- Gestion partagée** — 3. Retourner, au besoin, dans la section du quartier choisie pour le travail afin d'y faire d'autres observations ou de vérifier celles qui avaient été faites la première fois.
- Gestion de l'enseignant** — 4. Appuyer les apprenants lors de l'élaboration et de la préparation de leur présentation tant orale, qu'écrite ou illustrée.
- Gestion partagée** — 5. Travailler en coopération avec des pairs et l'enseignant pour recevoir et offrir une rétroaction en fonction des critères établis.
- Gestion par l'apprenant** — 6. Élaborer et préparer sa présentation en fonction des critères établis.
- Gestion de l'enseignant** — 7. Demander aux apprenants d'ajouter, chaque jour, une entrée dans leur journal d'apprentissage (écrit, oral ou visuel) pour parler des progrès (succès et difficultés encourus) du projet et des changements apportés, s'il y a lieu.
- Gestion par l'apprenant** — 8. Ajouter chaque jour une entrée dans le journal d'apprentissage (écrit, oral ou visuel) pour parler des progrès (succès et difficultés encourus) du projet et des changements apportés, s'il y a lieu.
- Gestion de l'enseignant** — 9. Répondre au journal d'apprentissage personnel de l'apprenant (au moins à tous les deux jours).
- Gestion par l'apprenant** — 10. Réagir, s'il y a lieu, à la réponse faite par l'enseignant dans son journal d'apprentissage.

### Questions de réflexion

Que puis-je observer pendant cette activité?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements dans la dynamique de la classe?

- ▶ Sont-ils plus indépendants?
- ▶ Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders?
- ▶ Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?

## ÉTAPE 7 - PLANIFICATION DE LA VISITE DU QUARTIER

### Questions à se poser avant le déroulement










Comment dois-je planifier une visite dans le quartier de résidence des apprenants?

Qui peut m'appuyer dans cette démarche?

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

### Déroulement de l'étape 7

-  1. Animer une discussion sur les moyens à prendre pour organiser une sortie dans le quartier de résidence des apprenants.
-  2. Dans le cas où les apprenants habiteraient dans divers quartiers, négocier le quartier ou les quartiers à visiter.
-  3. Organiser une sortie dans le quartier de résidence des apprenants pour observer, explorer, découvrir et estimer l'importance des composantes de l'environnement naturel et humain de la communauté. Si les apprenants vivent tous dans le même quartier, négocier la division du quartier en petites sections et déterminer qui sera responsable de présenter chacune d'elle. Sinon, chaque apprenant sera responsable de présenter son propre quartier.
-  4. Faire la visite.
-  5. Observer, explorer, découvrir et estimer l'importance des composantes de l'environnement naturel et humain de son quartier.
-  6. Au retour, faire la mise en commun des observations faites au cours de la visite du quartier de résidence des apprenants.
  - Demander à un apprenant de noter les commentaires sur une affiche qui sera mise en référence.
  - Revoir, au besoin, les critères qui ont été élaborés pour évaluer le succès des présentations.
-  7. Réviser, s'il y a lieu, le moyen de présenter son quartier.
-  8. Demander aux apprenants d'ajouter une entrée dans leur journal d'apprentissage (écrit, oral ou visuel) en tenant compte de ce qu'ils ont observé, lu, exploré, découvert et apprécié par rapport à leur quartier de résidence.
-  9. Ajouter une entrée dans le journal (écrit, oral ou visuel) en tenant compte de ce qu'il a observé, lu, exploré, découvert et apprécié par rapport à la visite de son quartier de résidence.

Gestion  
de  
l'enseignant

10. Répondre au journal d'apprentissage personnel de l'apprenant.

Gestion  
par  
l'apprenant

11. Réagir à la réponse faite par l'enseignant dans son journal.

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements remarquables?

- ▶ Sont-ils plus indépendants? Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders? Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?
- ▶ Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 8 - PRÉPARATION DU DÉPLIANT

### Questions à se poser avant le déroulement

Comment la réalisation du projet progresse-t-elle?

Comment vais-je suivre les progrès des apprenants?

Comment puis-je les appuyer davantage?

Comment vais-je appuyer les apprenants dont l'écrit est en émergence?

- ▶ Que puis-je observer pendant cette activité?
- ▶ Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Rappeler la tâche aux apprenants (fournir un modèle) :

- Produire un dépliant incitatif présentant leur quartier de résidence.
- Encourager les apprenants à faire appel aux acquis faits depuis le début de l'étude du thème.

Gestion  
partagée

2. Discuter en grand groupe de leurs apprentissages depuis le début de l'étude du thème.

Gestion  
par  
l'apprenant

3. Faire un retour sur les observations faites afin de confirmer l'information qui sera incluse dans le dépliant.

Gestion  
de  
l'enseignant

4. Diriger les apprenants vers les ressources appropriées pour leur permettre de répondre aux interrogations soulevées. Appuyer les apprenants lors de l'élaboration et de la préparation de leur dépliant.

- Gestion par l'apprenant** 5. Développer et préparer le dépliant en fonction des critères établis.
- Gestion partagée** 6. Travailler en collaboration avec des pairs et l'enseignant pour recevoir et offrir de la rétroaction en fonction des critères établis.
- Gestion de l'enseignant** 7. Demander aux apprenants d'ajouter une entrée dans leur journal d'apprentissage (écrit, oral ou visuel) pour parler des progrès (succès et difficultés encourus) du projet et des changements apportés, s'il y a lieu.
- Gestion par l'apprenant** 8. Ajouter une entrée dans son journal d'apprentissage (écrit, oral ou visuel) pour parler des progrès (succès et difficultés encourus) du projet et des changements apportés, s'il y a lieu.
- Gestion de l'enseignant** 9. Répondre au journal d'apprentissage personnel de l'apprenant.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?
- ▶ Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

## **ÉTAPE 9 - L'AUTOÉVALUATION**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Comment vais-je les familiariser avec l'autoévaluation?

Comment allons-nous en discuter?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Les apprenants ont-ils l'habitude de faire des autoévaluations?

Savent-ils comment se donner des rétroactions entre pairs?

- Gestion de l'enseignant** 1. Animer une discussion sur l'importance de l'autoévaluation et de la rétroaction constructive et respectueuse entre pairs en lien avec les critères établis.
- Gestion partagée** 2. Participer à la discussion sur l'importance de l'autoévaluation et de la rétroaction constructive et respectueuse entre pairs en lien avec les critères établis.
- Gestion de l'enseignant** 3. Organiser l'ordre de présentation des dépliants produits par les apprenants et la façon dont les rétroactions seront offertes.

- Gestion de l'enseignant** — 4. Avec un partenaire, et à partir des critères établis, partager les dépliants afin de s'offrir des rétroactions.
- Gestion par l'apprenant** — 5. Amener les apprenants à se regrouper en dyades pour s'offrir une rétroaction sur leurs dépliants (quartier de l'école et quartier de résidence).
- Gestion par l'apprenant** — 6. Réviser ses dépliants en fonction des rétroactions obtenues.
- Gestion partagée** — 7. Présenter la section de son quartier en fonction des critères établis.

### **Questions de réflexion**

Qu'est-ce que j'observe et pourquoi?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements dans la dynamique de la classe?

- ▶ Sont-ils plus indépendants?
- ▶ Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders?
- ▶ Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?

## INTÉGRATION (application des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Une intégration permet à l'apprenant de démontrer ce qu'il a appris au cours des leçons du thème. Tout au long de l'intégration, l'enseignante doit s'assurer que l'apprenant réfléchisse et se penche sur les stratégies auxquelles il a eu recours pendant le thème pour créer une représentation de ses apprentissages et démontrer ses habiletés.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment ce qu'ils ont appris dans les dernières semaines leur sera utile pour le travail qu'on leur demandera d'accomplir pendant la tâche culminante à la fin de ce déroulement;
- prendre le temps de réfléchir avec les apprenants sur les apprentissages qu'ils ont faits et qu'ils devront mettre en pratique pour accomplir la ou les tâches culminantes;
- expliquer aux apprenants qu'ils auront le choix quant à la façon de représenter leurs apprentissages;
- déterminer avec les apprenants les critères d'un travail de qualité, les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE L'INTÉGRATION

#### ÉTAPES 1 ET 2 - PLANIFICATION DE L'AUTOÉVALUATION

#### ***Questions à se poser avant le déroulement des étapes 1 et 2***

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants ont appris?

Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Comment vais-je savoir si les apprenants peuvent s'orienter dans la ville pour répondre à leurs besoins?

À quoi dois-je m'attendre par rapport à la visite et à la présentation des apprenants?

Organiser la visite dans le quartier de l'école.

Planifier le partage des dépliants sur les quartiers de résidence.

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment vais-je évaluer le travail accompli par les apprenants?

Les apprenants sont-ils en mesure de s'autoévaluer?

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?



Avec qui les apprenants veulent-ils partager leur projet?

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

### Déroulement de l'étape 1

1. Utiliser les critères générés par les apprenants pour élaborer une grille d'évaluation sommative et présenter celle-ci aux apprenants.  
*Gestion de l'enseignant*
2. Après y avoir réfléchi, offrir une rétroaction sur la grille d'évaluation sommative et son contenu.  
*Gestion par l'apprenant*
3. Revoir et négocier les éléments de la grille d'évaluation sommative.  
*Gestion partagée*
4. Présenter son projet à la classe.  
*Gestion par l'apprenant*
5. Évaluer, sous forme de rétroactions, les présentations des apprenants à partir des critères qui ont été construits au début de la réalisation du thème et de l'autoévaluation faite dans les journaux d'apprentissage.  
*Gestion de l'enseignant*
6. Autoévaluer son projet dans son journal.  
*Gestion par l'apprenant*

### Déroulement de l'étape 2

1. Communiquer avec les responsables des écoles primaires avoisinantes pour les inviter à une présentation du quartier par les apprenants. Présenter des exemples d'invitation et appuyer les apprenants qui ont de la difficulté à écrire.  
*Gestion de l'enseignant*
2. Rédiger une invitation aux apprenants des écoles primaires avoisinantes et à des personnes choisies par les apprenants pour les inviter à venir assister aux présentations des apprenants.  
*Gestion partagée*
3. Inviter des personnes de l'extérieur de la classe à venir assister à sa présentation.  
*Gestion par l'apprenant*
4. Organiser le moment de la visite dans le quartier de l'école et des présentations des apprentissages au groupe cible. Planifier le partage des dépliants sur les quartiers de résidence.  
*Gestion de l'enseignant*
5. Présenter les quartiers et leurs points d'intérêt au reste de la classe et à des invités choisis par les apprenants.  
*Gestion partagée*

## Questions de réflexion

Qu'est-ce que les apprenants savent maintenant?

Que veulent-ils encore savoir?












Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Qu'avons-nous (enseignant et apprenants) appris?

En quoi ces nouvelles connaissances sont-elles utiles?

## Déroulement de l'étape 3

-  1. Faire un retour sur les questions posées par les apprenants pendant la mise en situation.
-  2. Mener une recherche, si nécessaire, pour trouver les réponses aux questions qui seraient toujours en suspens.
-  3. En guise d'évaluation sommative :
  - Organiser une chasse au trésor dans le quartier de l'école pour déterminer si les apprenants connaissent bien le quartier de l'école.
-  4. Participer en petits groupes à une chasse au trésor dans le quartier de l'école
-  5. Déterminer des lieux précis dans la ville à partir d'un remue-méninges et demander aux apprenants d'expliquer le trajet à prendre pour y arriver.
-  6. Participer à un remue-méninges sur des lieux importants que les apprenants connaissent à l'intérieur de la ville.
-  7. Animer une discussion sur les moyens à utiliser pour déterminer le trajet à suivre à partir de l'école et à partir de leur résidence.
-  8. Discuter des moyens pouvant être utilisés pour déterminer le trajet entre deux points.
-  9. Déterminer le meilleur trajet à suivre entre deux points.
-  10. Conférence entre l'enseignant et l'apprenant pour discuter de l'aboutissement du projet.
-  11. Participer à une conférence avec l'enseignant pour discuter de l'aboutissement du projet et des apprentissages survenus durant le déroulement.

## RÉFLEXIONS SUR LES APPRENTISSAGES

### *Dernière étape*

Gestion  
partagée

1. Mener une conférence individuelle pour discuter des apprentissages faits au cours de la leçon dans les domaines de la communication en français et de l'investigation scientifique.

Gestion  
de  
l'enseignant

2. Revoir le plan éducatif et ses buts avec l'apprenant

### QUESTIONNEMENT POUR UNE MÉTACOGNITION

---

Avons-nous trouvé une réponse aux questions posées?

Qu'avons-nous (enseignant et apprenants) appris?

Que voulons-nous encore savoir?

En quoi ces nouvelles connaissances sont-elles utiles?

Les apprenants sont-ils en mesure de s'autoévaluer, de parler de leur apprentissage, de se créer de nouveaux buts?





# INVESTIGATION SCIENTIFIQUE : LES SYSTÈMES HYDROGRAPHIQUES



# INVESTIGATION SCIENTIFIQUE : LES SYSTÈMES HYDROGRAPHIQUES

## Buts

### Que les apprenants puissent :

- acquérir des connaissances sur l'interdépendance des systèmes qui maintiennent la vie sur Terre et sur les implications des interactions entre ces systèmes sur leur viabilité;
- se sensibiliser aux conséquences des activités humaines pour l'environnement, acquérir un sens des responsabilités et être prêts à agir afin de contribuer à un avenir plus viable;
- mettre en œuvre des processus d'investigation scientifique pour examiner des questions liées au développement durable;
- poser des questions, faire des prédictions et les justifier, chercher des réponses, classer des éléments en fonction de caractéristiques, compter et mesurer à l'aide d'outils scientifiques;
- faire des observations qualitatives pour les comparer à celles d'autrui, développer des explications pour leurs observations, appuyer leurs explications à l'aide de preuves plutôt que d'opinions, évaluer les explications;
- faire preuve de curiosité, analyser les résultats obtenus, rechercher des régularités et des tendances, réfléchir aux apprentissages et en parler.

## Liens avec les stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants

Pour nos besoins, la définition de textes inclut la conversation, le débat, les illustrations, les films, les chansons, les réflexions, les photos, etc.

### L'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE

#### Apprentissages visés :

- parler en groupe-classe du cycle de l'eau en utilisant un vocabulaire approprié tel que les états solide, liquide et gazeux, la condensation, l'évaporation, la solidification, la fonte, la température;
- représenter chacune des étapes du cycle de l'eau et expliquer leur rôle respectif dans ce processus;
- explorer en groupe-classe les caractéristiques et les propriétés de l'eau douce et de l'eau salée, par exemple le point de congélation, la masse volumique, les matières dissoutes, la distribution mondiale, les quantités relatives, la diversité des composantes biologiques;
- parler des sources d'eau potable et explorer des méthodes employées pour en recueillir dans des endroits où l'approvisionnement est limité, par exemple le dessalement, la fonte de glace, la condensation;
- expliquer pourquoi l'eau doit parfois subir un traitement d'épuration en vue de la consommation et décrire les étapes du traitement de l'eau, entre autres la filtration, la sédimentation, la chloration, la fluoration;
- décrire et questionner les découvertes, les observations et parler en groupe-classe de ses apprentissages;
- décrire le déroulement des expériences, les résultats et les observations, les comparer avec celles des autres et parler de ses apprentissages;
- proposer un moyen de résoudre un problème lié à la pollution de l'eau;
- développer un système, à partir du processus de design, qui résout un problème lié à l'eau créé par les loisirs, l'emploi ou le développement industriel;
- poser des gestes reflétant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable.

## **DIVERSITÉ ET CITOYENNETÉ**

### **Apprentissages visés :**

- prendre des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et environnemental.

## **COMMUNICATION EN FRANÇAIS**

### **Apprentissages visés :**

- reformuler l'essentiel du message et demander des explications supplémentaires;
- exprimer son appréciation sur un travail d'équipe, respecter le point de vue de l'autre, prendre position;
- parler de l'intention de lecture et du choix de textes avec l'enseignant;
- parler de ce qu'il sait, en groupe-classe, et de ce qu'il veut savoir de son environnement avec son enseignant;
- parler de sa compréhension du texte, discuter de ses prédictions;
- poser des questions pour mieux comprendre;
- s'arrêter pour visionner ou écouter le texte de nouveau pour confirmer sa compréhension;
- réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions;
- utiliser plusieurs éléments de la correspondance graphème-phonème pour décoder les textes écrits;
- discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions;
- parler de son appréciation du texte par exemple : j'ai aimé... parce que...; j'ai appris...; je me demande, etc.;
- parler des stratégies qui l'ont aidé à lire;
- participer à un remue-méninges pour générer des idées en groupe-classe;
- organiser ses idées ou informations selon son intention de communication et proposer une forme de production avec l'aide de l'enseignant;
- transformer ses idées en phrases pour exprimer son intention d'écriture avec l'aide de l'enseignant;
- vérifier le sens des mots en s'appuyant sur des référentiels;
- présenter sa production à un groupe-classe;
- choisir un élément de sa production dont il est fier et en parler avec d'autres personnes;
- discuter de ses apprentissages avec l'enseignant (quoi?).

## **ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE**

### **Les systèmes hydrographiques :**

- les apprenants devront utiliser le processus de design pour résoudre un problème lié à la gestion de l'eau et choisir un mode de présentation au reste du groupe;
- les apprenants devront tenir un journal visuel, audio ou écrit de leurs apprentissages et de leurs réflexions au cours du module;
- les apprenants devront présenter oralement un livre ou une vidéo qui traitent d'un sujet relié à l'eau.

## **PREUVES D'APPRENTISSAGE**

- observations faites par l'enseignant du travail de lecture, par exemple, individuellement, en pairs, en petits groupes, en groupe-classe;
- conversations avec l'apprenant : des rétroactions, des réflexions et des autorégulations par rapport aux critères établis, aux nouveaux buts, etc.;
- journal personnel, représentations, photo-reportage, dépliant, cartes, etc.;
- portfolio, qui inclut des buts, des réflexions et des autorégulations par rapport aux critères établis, etc.



## Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche

Ateliers, travail de groupe coopératif, collaboration et discussions de groupe-classe ou en petits groupes, excursions, lecture et visualisation de textes/cartes, visionnement de film, etc.

### MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)

- Remue-méninges à partir de la question : À quoi pensez-vous lorsque vous entendez le mot EAU?
- Discussion d'un listage individuel de la consommation d'eau sur une période de 24 heures (diagramme circulaire pour montrer la consommation);
- Visionnement d'un film tel qu'Eau Canada de la série *Canada à la carte 2* sur l'eau et son importance;
- Formation d'un mur de mots à partir de ce qu'ont dit les apprenants au cours du remue-méninges et de ce que le film leur a inspiré;
- Explication du thème *Les systèmes hydrographiques* et de sa division en sous-thèmes :
  - ◆ Les propriétés de l'eau;
  - ◆ La gestion de l'eau.

### Explication de la tâche culminante

- Les apprenants devront utiliser le processus de design pour résoudre un problème lié à la gestion de l'eau;
- Explication de ce qu'est le processus de design à partir d'un exemple et choix d'un mode de présentation au reste du groupe;
- Les apprenants devront tenir un journal visuel, audio ou écrit de leurs apprentissages au cours du module;
- Les apprenants devront présenter oralement un livre ou une vidéo qui traitent d'un sujet relié à l'eau;
- Déterminer, en groupe-classe, des critères d'évaluation et présenter des tâches culminantes.

### RÉALISATION (acquisition des connaissances)

#### Le cycle de l'eau

- Discussion pour savoir d'où vient l'eau et où elle va après son utilisation :
  - ◆ Comprendre que c'est toujours la même eau qui est utilisée;
  - ◆ Présentation d'un document sur le cycle de l'eau : <https://youtube.com/watch?v=zLYQq-Sgu1U> ou <http://www.biologieenflash.net/animation.php?ref=geo-0012-2>;
  - ◆ Discussion, après chacune des vidéos, pour identifier les points importants.
- Entrée dans leur journal pour expliquer en leurs propres mots, le cycle de l'eau.
- Création d'affiche sur le cycle de l'eau.

## L'eau salée et l'eau douce

- Discussion d'une strophe d'un poème de S.T. Coolridge « La plainte du vieux marin »  
« De l'eau, de l'eau partout,  
Et, à bord, tout se ratatinait de chaleur,  
De l'eau, de l'eau partout,  
Et pas une goutte à boire. »
- Montrer deux contenants aux apprenants : l'un avec 9,75 litres d'eau dans lequel on a dissout environ 30 grammes de sel; un autre avec 250 mL d'eau du robinet. Expliquer qu'il s'agit de la proportion d'eau salée et d'eau douce disponibles sur la Terre.
- Modélisation d'une expérience scientifique, de la cueillette de données et d'un rapport.
- Expériences sur l'eau douce et l'eau salée pour comparer les propriétés des deux. Inclure les données recueillies et un rapport (modélisation avec point d'ébullition) après avoir consulté les sites Web suivants :
  - ♦ [http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Eau\\_de\\_la\\_Terre](http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Eau_de_la_Terre)
  - ♦ <http://soniag.chez.com/experience/eau3.html>
  - ♦ [http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Oeuf\\_qui\\_flotte](http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Oeuf_qui_flotte)
  - ♦ <http://education.francetv.fr/matiere/decouverte-des-sciences/ce1/video/fabriquer-un-dispositif-pour-dessaler-l-eau-de-mer>
  - ♦ <http://www.univers-nature.com/non-classe/eau-mer-douce-51016.html>
  - ♦ Quel est le point de congélation?
  - ♦ Quel est le point d'ébullition?
- Entrée dans le journal d'un rapport d'une d'expérience scientifique pour expliquer, en leurs propres mots, les différences entre l'eau salée et l'eau douce.

## L'eau potable

- Discussion : où peut-on trouver de l'eau potable?
- Visionnement : L'eau de New York (extrait de l'émission *La semaine verte*)  
[http://ici.radio-canada.ca/emissions/la\\_semaine\\_verte/2009-2010/chronique.asp?idChronique=95517](http://ici.radio-canada.ca/emissions/la_semaine_verte/2009-2010/chronique.asp?idChronique=95517)
- Travail de recherche sur les usines de dessalement, l'eau des glaciers, les nappes phréatiques et le transport de l'eau d'un endroit à l'autre (l'eau en bouteille). Présenter les avantages et les inconvénients de chaque méthode.
- Discussion : Pourquoi l'eau douce n'est-elle pas toujours propre à la consommation?
- Visite virtuelle de l'usine de traitement d'eau de Winnipeg :  
<http://winnipeg.ca/waterandwaste/water/treatment/index.html> (en anglais)
- Déterminer la turbidité, le pH, etc., de l'eau du robinet et, si possible, de l'eau d'un puits, d'une rivière ou d'un marais.
- Rédiger et remettre un rapport comparatif entre l'eau puisée directement d'un cours d'eau et d'autres sources.

### La gestion des ressources en eau

- Définir « bassin hydrographique » (un bassin hydrographique est un territoire qui écoule l'eau sur une pente descendante; la gravité cause le débit de l'eau dans un bassin hydrographique; un lac est une dépression dans le sol où l'eau peut s'accumuler);
- Examiner une carte du bassin hydrographique du lac Winnipeg et enseigner des stratégies de lecture de cartes;
- Discuter du bassin hydrographique du lac Winnipeg;
- Tracer, sur une carte, le trajet que l'eau emprunte dans le bassin hydrographique du lac Winnipeg;
- Les enseignants présentent des personnes et des organismes qui participent à des recherches ou à des activités liées à la protection de l'eau (recherche, invitation et présentation/visite);
- Demander aux apprenants de définir : turbidité, pH, oxygène dissous, coliformes, température, phosphates et nitrates;
- Sur le terrain et en laboratoire, analyser la qualité de l'eau (rivière en amont du lac Winnipeg, lac Winnipeg, eau d'un marais, eau de puits, eau du robinet) à partir de la turbidité, etc. Noter les résultats dans un tableau;
- Rédiger un rapport à partir des résultats en fonction des sources de prélèvement.

## INTÉGRATION (application des connaissances)

- Identifier un problème qui a été soulevé au cours de la réalisation et identifier un moyen de résoudre ce problème en respectant les critères élaborés lors de la mise en situation :
  - ◆ Exemple : Surconsommation d'eau potable. Comment réduire sa consommation d'eau potable à moins de deux cents litres par jour;
- Possibilités de problèmes à explorer :
  - ◆ Comment prévenir la formation d'algues bleues dans les cours d'eau;
  - ◆ Comment rendre l'eau potable plus accessible dans les pays en voie de développement.
- Présenter le fruit de son travail au reste du groupe;
- Évaluer un ouvrage (livre ou vidéo portant sur l'eau) à partir des connaissances acquises tout au long du module.

# RESSOURCES

## EXCURSIONS POSSIBLES :

- Les rivières dans le quartier autour de l'école
- Hydro Manitoba

## Organismes de protection de l'eau

- Lake Winnipeg Research Consortium <http://www.lakewinnipegresearch.org/index.html> (site anglais)
- Lake Winnipeg Stewardship Board <http://www.lakewinnipegfoundation.org/tags/stewardship> (site anglais)
- Save Our Seine <http://saveourseine.com/> (site anglais)
- Manitoba Conservation Districts <http://www.gov.mb.ca/waterstewardship/agencies/cd/index.html> (site anglais)
- Oak Hammock Marsh Interpretive Centre — River Watch <http://www.oakhammockmarsh.ca/learn/programs-at-the-marsh/> (site anglais)
- SOUL [http://www.lakewinnipegresearch.org/pdf\\_files/SOUL\\_2009.pdf](http://www.lakewinnipegresearch.org/pdf_files/SOUL_2009.pdf) (site anglais)
- Rivers West <http://www.riverswest.ca/>

## CARTES

- Carte des bassins hydrographiques de l'Amérique du Nord
- Carte du bassin hydrographique du lac Winnipeg

## OUTILS

- Appareil numérique
- Carnet de notes
- Magnétophone
- Cartes du quartier

## EXPERTS

- Danièle Dubois-Jacques, conseillère pédagogique, Bureau de l'éducation française
- Ingénieurs sans frontières <http://legacy.ewb.ca/fr/whatwedo/canada/projects/hso/teachers/w4w/workshop.html>
- Opération puits <http://www.g3e-ewag.ca/programmes/operation-puits/accueil.html>

## TEXTES IMPRIMÉS AU SUJET DE L'EAU, DES LACS, DES RIVIÈRES MANITOBAINES, DE WINNIPEG

Dépliants, cartes, articles, illustrations, films, vidéos, toiles, tableau de données, affiches, chanson/musique, objets, photos, etc.

## OUVRAGES DISPONIBLES À LA DREF

- ARDLEY, Neil et F. Carlier (1985). Expériences avec de l'eau. Éditions Gamma – Éditions du Trécarré : Tournai.
- DAY, Trevor(2007). L'eau. Paris : Éditions Gründ
- DE PANAFIEU, Jean-Baptiste (2003). Planète eau douce. Paris : Éditions Gallimard Jeunesse.
- ENVIRONNEMENT MANITOBA (s. d.). Guide manitobain de l'eau pure. Winnipeg : Environnement Manitoba.
- FICHOU, Bertrand (2004). La rivière empoisonnée. Paris : Bayard Jeunesse.
- GOMBERT, Jean-René (2006). Je ferme le robinet : pour économiser l'eau. Paris : L'Élan vert
- HAREL, Karine (2007). D'où vient l'eau du robinet? Paris : Tourbillon.
- IRVINE, Sarah (2009). L'eau pour la vie. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc.
- KEEWATIN PUBLICATIONS (s.d.). L'eau dans les provinces des prairies : Disque compact. Regina : Keewatin Publications
- LES PETITS DÉBROUILLARDS (s.d.). À la découverte de l'eau 1 : 50 expériences faciles à réaliser. Paris : Albin Michel Jeunesse.
- MIRA-PONS, Michèle (2005). L'eau. Toulouse : Milan Jeunesse.
- MURPHY, Bryan (1992). Mes expériences avec l'eau. Richmond Hill : Scholastic Canada Ltd.
- RIVERS WEST CORRIDOR RIVIERE ROUGE INC. (2012). L'eau et le sol : Guide de gestion durable des eaux pluviales : classe en plein air, santé du bassin hydrographique, jeu naturel, Guide applicable aux cours d'école, espaces publics et propriétés
- STRAUSS, Rochelle (2007). L'histoire de l'eau sur la Terre. Paris : Les éditions Héritage inc.
- VANDERKUR, George (2003). Les systèmes hydrographiques. Toronto : GTK Press.
- VILLENEUVE, Claude (1996). Eau secours! Sainte-Foy, Éditions MultiMondes Inc.
- (1995). L'eau : de la source à l'océan. Paris : Gallimard jeunesse.

## RESSOURCES NUMÉRIQUES

- Activité : « Eau »... Là! Là! [http://eav.csq.qc.net/erp/boutons\\_scripts/3.htm](http://eav.csq.qc.net/erp/boutons_scripts/3.htm)
- Animation du cycle d'eau : <http://www.biologieenflash.net/animation.php?ref=geo-0012-2>
- Affiche : Déclaration pour un avenir viable : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev\\_durable/docs/affiche.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/docs/affiche.pdf)
- Consommation d'eau par personne/jour
  - Environnement Canada : <http://www.ec.gc.ca/eau-water/>
- Découverte de la berge aux saules : <http://www.resources4rethinking.ca/fr/resource/decouvertes-de-la-berge-aux-saules>
- Étapes du P.E.O.E. : <http://smarterscience.youthscience.ca/fr/etapes-du-peoe>
- Fondation Goodplanet : <http://www.ledeveloppementdurable.fr/eau/>
- L'eau, une ressource vitale à protéger et à partager : <http://education.francetv.fr/matiere/developpement-durable/sixieme/jeu/l-eau-une-ressource-vitale-a-protger-et-a-partager>
- Livret pédagogique : Apprendre à découvrir l'eau. <http://www.conso.net/apachesolr-filters?displayModeParam=grids&keyword=apprendre+%C3%A0+d%C3%A9couvrir+l%27eau&=Valider>
- Magazine Géographica [http://www.geographica.ca/pdf/geographica\\_jun11.pdf](http://www.geographica.ca/pdf/geographica_jun11.pdf)
- Mon école agit pour la Terre : l'eau <http://environnement.wallonie.be/publi/ecoles-nature/ecoles-nature-EAU.pdf>

- Processus de design : Fabrication de filtres à eau
  - <http://aquitaine.eeudf.free.fr/pdf/kitjeu/Filtre.pdf>
  - <http://www.survivalisme-attitude.com/t275-filtre-fait-sois-meme>
  - [http://www.ired.org/modules/infodoc/cache/files/pdf/francais/doc\\_f308.pdf](http://www.ired.org/modules/infodoc/cache/files/pdf/francais/doc_f308.pdf)
- Quête pour des rivages propres : Trousse d'action. <http://lsf-lst.ca/fr/projects/teacher-resources/additional-resources/recipes/shoreline>
- Une fontaine à l'école : dossier pédagogique. <http://www.ecoconso.be/Une-fontaine-a-l-ecole>  
Rana. <http://www.scienceenjeu.com/rana/>
- **Autres ressources sur la qualité de l'eau**
  - J'adopte un cours d'eau (contacter Danièle Dubois-Jacques au Bureau de l'éducation française pour de l'information à ce sujet)
  - Trousse des lacs
  - Water Watch Australia, National Technical Manual (site anglais)
  - Water Quality Testing Manual for Middle Schools and High Schools (site anglais)
  - Gestion des ressources hydriques du lac Winnipeg : une ressource pour le cours de sciences de la nature de la 8<sup>e</sup> année : [www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress\\_hydrique/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress_hydrique/index.html)
  - [www.eaudela.org](http://www.eaudela.org)
  - Comprendre la crise de l'eau <https://www.onedrop.org/fr/nouvelle-evenement/la-crise-de-leau/>

## DÉROULEMENT POSSIBLE DE L'ÉTUDE DES SYSTÈMES HYDROGRAPHIQUES

### MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)

#### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la mise en situation, l'enseignant doit :

- encourager les apprenants à réfléchir à leurs connaissances antérieures par rapport au sujet abordé et à partager ses connaissances ainsi qu'à poser des questions sur ce qu'ils souhaitent savoir.
- modeler et enseigner aux apprenants l'art de questionner ce qu'ils souhaitent savoir, comprendre et explorer.

L'enseignant devra également :

- expliquer aux apprenants comment l'apprentissage sera utile lors de l'évaluation;
- expliquer comment ils auront à accomplir du travail indépendant et de groupe;
- prendre le temps de mettre en place la structure de chacun des ateliers qui seront présentés au cours de la mise en situation et de la réalisation;
- déterminer, avec les apprenants, les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

#### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA MISE EN SITUATION

### ÉTAPE 1 - L'EAU

#### *Questions à se poser avant le déroulement*

Quels sont les apprentissages à acquérir par mes apprenants pendant l'étude du thème/module?

Comment ces apprentissages atteignent-ils les buts du PÉLF de chaque apprenant?

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants savent déjà?

Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Comment vais-je organiser le travail de groupes (p. ex., en dyades, en groupes flexibles, en triades, en groupes de quatre, etc.)?

Comment vais-je organiser le travail individuel?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire du tutorat?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Quels seront les meilleurs modèles pour développer des critères de qualité avec ces apprenants?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?  
*Vérifier régulièrement l'actualité météo en vue de faire une amorce au thème lié au système hydrographique.*










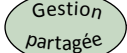
- Quelles sont les questions que nous allons explorer?
- Quelles autres questions seront soulevées tout au long de l'exploration?

Que vais-je observer pendant cette activité?

Les apprenants savent-ils ce qu'est un remue-méninges?

Qu'est-ce que les apprenants savent et veulent savoir au sujet de l'eau (sa disponibilité, son usage), de la météo, des métiers liés à l'eau et des loisirs liés à l'eau? Pourquoi?

## **Déroulement de l'étape 1**

-  1. Expliquer aux apprenants qu'ils aborderont le thème de l'eau au cours des prochaines semaines. Poser une question telle que : À quoi pensez-vous lorsque vous entendez le mot EAU?
-  2. Discuter avec un partenaire de ses réflexions au sujet de l'eau pour se préparer à participer à un remue-méninges.
-  3. Animer un remue-méninges pour répondre à la question initiale dans le cadre d'un SVA afin de recueillir de l'information sur ce que les apprenants savent au sujet de l'eau. Noter au tableau toutes les contributions des apprenants.
-  4. Participer au remue-méninges.
-  5. Pour déterminer ce que les apprenants souhaitent savoir (SVA), les inviter à faire part des interrogations au sujet de l'eau et de la météo. Noter au tableau les connaissances et questionnements des apprenants.
-  6. Participer au partage des interrogations.
-  7. Créer un mur de mots et organiser l'information fournie par les apprenants au cours du remue-méninges et du partage de leurs interrogations.
-  8. Participer à l'élaboration du mur de mots et à la création de catégories.
-  9. Catégoriser l'information.
-  10. Catégoriser les questions.

## **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information pour m'aider à guider les apprenants?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?



## ÉTAPE 2 - LA CONSOMMATION DE L'EAU

### Questions à se poser avant le déroulement

Comment les apprenants utilisent-ils l'eau dans leur quotidien?

Les apprenants comprennent-ils les tâches à accomplir?

Les apprenants savent-ils utiliser un tableau de fréquences, construire des diagrammes à bandes ou circulaires? Quel enseignement aurais-je à faire?

Que puis-je observer pendant ces activités?

Savent-ils comment tenir un journal?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

### Déroulement de l'étape 2

1. **Gestion de l'enseignant** Introduire le concept de consommation de l'eau en posant la question suivante :  
À quoi sert l'eau dans notre quotidien?
2. **Gestion par l'apprenant** Participer activement à la discussion.
3. **Gestion partagée** Discuter de l'importance de l'eau dans leur vie; quelles activités quotidiennes nécessitent l'utilisation de l'eau?
4. **Gestion de l'enseignant** Demander aux apprenants comment représenter les activités qui nécessitent l'utilisation de l'eau dans leur vie.
  - Pour introduire le concept, modéliser la création et l'utilisation d'un tableau de fréquences à partir, par exemple, des mois de naissance d'un groupe d'individus.
  - Modéliser ces interprétations et ces conclusions puis les noter sur une affiche qui demeurera à la disposition des apprenants.
5. **Gestion de l'enseignant** Demander aux apprenants comment on pourrait présenter les données autrement que dans un tableau de fréquence (diagramme à bandes, diagramme circulaire, etc.), puis démontrer comment créer ces représentations.
6. **Gestion partagée** Discuter de diverses façons de représenter des données.
7. **Gestion par l'apprenant** Faire un listage individuel, dans son journal, de sa consommation d'eau sur une période de 24 heures.
  - Insérer un tableau de fréquences pour chacune des catégories développées dans son journal en fonction de son listage individuel;
  - Illustrer, à l'aide d'un diagramme à bandes, chacune des catégories développées en fonction de son listage individuel et tirer des conclusions quant à sa consommation personnelle d'eau.

- Gestion partagée** 8. Après le listage individuel, mettre en commun toutes les activités qui nécessitent l'utilisation de l'eau. À partir des réponses des apprenants, créer des catégories (toilette 30 %, bain et douche 30 %, lessive et nettoyage 20 %, alimentation 10 %, autres 10 %)
- Gestion partagée** 9. Faire un tableau de fréquences pour chacune des catégories développées et créer ensuite un diagramme à bandes puis un diagramme circulaire.
- Gestion partagée** 10. Comparer le graphique de la classe avec celui disponible sur le site d'Environnement Canada <http://www.ec.gc.ca/eau-water/>. Mettre en commun les observations faites en cours de comparaison.
- Gestion de l'enseignant** 11. Expliquer aux apprenants qu'ils tiendront un journal d'apprentissage tout au long de ce projet. Ils pourront y inscrire leurs découvertes, leurs réflexions et leur questionnement sur le déroulement. Ce journal (écrit, visuel ou oral) pourra servir d'outil de communication, de rétroaction et d'évaluation. Il s'agit d'un moment propice pour que l'enseignant modélise une entrée écrite, orale et visuelle dans le journal de classe. Pour aider les apprenants, il serait préférable qu'on introduise ce travail par une question écrite au tableau, suivie d'une discussion de groupe avant que les apprenants ne soient en mesure d'effectuer un travail individuel.
- Gestion par l'apprenant** 12. Tenir un journal personnel (écrit, visuel ou oral) tout au long du processus pour traiter de la catégorisation des trouvailles faites, des questions, des réflexions personnelles au cours du processus, des impressions, des notes personnelles, etc.
- Gestion de l'enseignant** 13. Offrir une rétroaction au journal des apprenants.

## **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

## ÉTAPE 3 - PROPRIÉTÉS ET GESTION DE L'EAU

### Questions à se poser avant le déroulement

Que puis-je observer pendant cette activité?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Pourquoi ai-je choisi ce film?

### Déroulement de l'étape 3

1. Expliquer le thème « Les systèmes hydrographiques » et sa division en sous-thèmes :
  - Les propriétés de l'eau;
  - La gestion de l'eau.
2. Présenter un film tel qu'Eau Canada de la série *Canada à la carte 2* sur l'eau et son importance. <https://www.idello.org/fr/ressource/1701-Eau-Canada>
3. Visionner un film sur l'eau et son importance.
4. Faire un retour sur le film pour parler du sujet et en retirer les idées principales ainsi que le vocabulaire clef.
5. Ajouter au mur de mots à partir des observations faites au sujet du film et au questionnement qu'il a soulevé.
6. Offrir une rétroaction au journal d'apprentissage des apprenants.
7. Noter, dans son journal d'apprentissages, ses nouvelles connaissances au niveau du vocabulaire et au niveau scientifique ainsi que ses nouvelles questions.

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

## ÉTAPE 4 - TÂCHES CULMINANTES

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Les tâches proposées sont-elles pertinentes au groupe d'apprenants?

Les apprenants comprennent-ils les tâches à accomplir?

Les apprenants savent-ils comment tenir un journal?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?






Pourquoi ai-je choisi ces textes et quel est leur rôle?

- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et questions du thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?
- ▶ Ai-je une gamme suffisante de textes, écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins de ces apprenants?

Les textes retenus permettent-ils aux apprenants de développer leur pensée critique?

- ▶ Comment ces textes amènent-ils les apprenants à réfléchir de différentes manières?
- ▶ Comment les textes appuient-ils les buts poursuivis dans cet enseignement?
- ▶ Ces textes sont-ils pertinents au vécu personnel et social des apprenants?

### **Déroulement de l'étape 4 (pour déterminer les tâches culminantes)**

-  1. Discuter de chacune des tâches à accomplir.
-  2. Tout au long du déroulement, les apprenants devront tenir un journal visuel, audio ou écrit de leurs apprentissages au cours du module;
-  3. Les apprenants devront résoudre un problème lié à la gestion de l'eau et choisir un mode de présentation au reste du groupe;
-  4. Les apprenants devront présenter et critiquer oralement un livre ou une vidéo qui traite d'un sujet relié à l'eau.
-  5. Demander des clarifications à mesure que les tâches sont présentées.

## RÉALISATION (acquisition des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la réalisation, l'enseignant aura à négocier, avec les apprenants, le format de présentation (contenu, durée, matériel d'appui, critères d'évaluation, etc.).

Avant d'entreprendre la réalisation, l'enseignant doit avoir une idée claire des réponses aux questions suivantes et du déroulement qu'il entend suivre pour atteindre les buts fixés.

- De quelles sources d'information avons-nous besoin?
- Qui assumera les diverses responsabilités?
- De combien de temps disposerons-nous?
- Comment allons-nous consigner les renseignements?
- Comment allons-nous partager les informations?
- Qui sera le public cible?
- Quels seront les critères d'évaluation de notre/mon travail?

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA RÉALISATION

#### ÉTAPE 1 - UTILISATION DE L'EAU

#### *Questions à se poser avant le déroulement*

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants savent déjà?

Comment vais-je organiser le travail de groupe?

Comment vais-je organiser le travail individuel?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire du tutorat?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Pourquoi ai-je choisi ces textes et quel est leur rôle?

- ▶ Comment ces textes sont-ils pertinents au thème que nous allons développer?
- ▶ Comment ces textes vont-ils appuyer la découverte des grandes idées et questions du thème?
- ▶ Comment ces textes appuieront-ils mes buts d'enseignement?
- ▶ Ai-je une gamme suffisante de textes écrits, oraux et visuels pour répondre aux besoins de ces apprenants?

Les textes retenus permettent-ils aux apprenants de développer leur pensée critique?

- ▶ Comment ces textes amènent-ils les apprenants à réfléchir de différentes manières?
- ▶ Comment les textes appuient-ils les buts poursuivis dans cet enseignement?
- ▶ Ces textes sont-ils pertinents au vécu personnel et social des apprenants?

Quels seront les meilleurs modèles pour développer des critères de qualité avec ces apprenants?

Quels sont les critères que je vais utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

## Questions à se poser pendant le déroulement

Qu'est-ce que je veux que les apprenants retiennent de cet apprentissage?

Les apprenants comprennent-ils les tâches à accomplir?

Comment vais-je guider l'exploration-recherche des apprenants, par exemple avec l'enseignement explicite, en fournissant des ressources utiles aux apprenants?

Que vais-je voir et entendre pendant que les apprenants travaillent en groupe?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs?






Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

## Déroulement de l'étape 1

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

L'enseignant doit avoir une idée claire du déroulement qu'il entend suivre pour réaliser l'atteinte des buts fixés. Tout au long de la réalisation, l'enseignant aura à négocier, avec les apprenants, le format de présentation (contenu, durée, matériel d'appui, critères d'évaluation, etc.).

#### Le cycle de l'eau :

-  1. Discuter d'où vient l'eau et où elle va après son utilisation :
  - Comprendre que c'est toujours la même eau qui est utilisée.
-  2. Discuter en groupes à partir de la question initiale et partager ce qu'ils savent ou ce qu'ils croient savoir au sujet du cycle de l'eau.
-  3. Présenter un document sur le cycle de l'eau, par exemple, la vidéo : *Cycle de l'eau* de Yann Arthus Bertrand <https://www.youtube.com/watch?v=zLYQq-Sgu1U> et inviter les apprenants à relever le vocabulaire en lien avec le cycle de l'eau. Ce vocabulaire devrait être noté afin d'y revenir.
-  4. Discuter du vocabulaire lié au cycle de l'eau.
-  5. Après le visionnement de la vidéo *Cycle de l'eau* de Yann Arthus Bertrand, créer, avec un partenaire, une représentation de sa compréhension du cycle de l'eau.

- Gestion partagée** 6. Mettre en commun les différentes représentations du cycle de l'eau dans le but de créer une murale libellée l'expliquant.
- Gestion par l'apprenant** 7. Inclure cette représentation dans son journal d'apprentissage et la comparer au document *La partie atmosphérique du cycle de l'eau* <http://www.biologieenflash.net/animation.php?ref=geo-0012-2> dans le but d'y apporter les correctifs requis.
- Gestion partagée** 8. Réviser et ajuster, au besoin, le vocabulaire utilisé sur la murale.
- Gestion de l'enseignant** 9. Offrir une rétroaction au journal des apprenants.

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

De quelles sources d'information avons-nous besoin?

Qui assumera les diverses responsabilités?

De combien de temps disposerons-nous?

Comment allons-nous consigner les renseignements?

Comment allons-nous partager les renseignements?

Qui sera le public cible?

Quels seront les critères d'évaluation de notre/mon travail?

## ÉTAPE 2 - L'EAU SALÉE ET L'EAU DOUCE

### Questions à se poser avant le déroulement

Les apprenants comprennent-ils les tâches à accomplir?

Comment vais-je guider l'exploration-recherche des apprenants, par exemple avec l'enseignement explicite, en fournissant des ressources utiles aux apprenants.

Que vais-je voir et entendre pendant que les apprenants travaillent en groupe?

Comment allons-nous déterminer des critères en groupe-classe?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

## L'eau salée et l'eau douce

- Gestion de l'enseignant** 1. Présenter oralement et au tableau la strophe du poème de S.T. Coleridge « La complainte du vieux marin » sans donner le titre
- De l'eau, de l'eau partout,  
Et, à bord, tout se ratatinait de chaleur,  
De l'eau, de l'eau partout,  
Et pas une goutte à boire.*
- ◆ Demander aux apprenants : où pouvait être l'auteur lorsqu'il a écrit ce vers? Quel titre lui donneraient-ils?
- Gestion par l'apprenant** 2. Réfléchir au sens des vers de Coleridge en répondant aux questions :
- ◆ Où pouvait être l'auteur lorsqu'il a écrit ces vers/cette strophe?
  - ◆ Quel titre lui donneraient-ils?
- Gestion partagée** 3. Discuter du sens de la strophe (des vers) de Coleridge.
- Gestion de l'enseignant** 4. Présenter une chanson sur le thème de l'eau, par exemple : *Je voudrais voir la mer* de Michel Rivard (les paroles se retrouvent au [https://www.nomorelyrics.net/fr/Michel\\_Rivard/Je\\_voudrais\\_voir\\_la\\_mer-paroles.html](https://www.nomorelyrics.net/fr/Michel_Rivard/Je_voudrais_voir_la_mer-paroles.html)).
- ◆ Lire le texte à voix haute en demandant aux apprenants de suivre sur leur feuille;
  - ◆ Demander aux apprenants de choisir un couplet, de l'illustrer et d'écrire une phrase au sujet de ce couplet.
- Gestion partagée** 5. En dyade, choisir un couplet de la chanson, décider de sa signification et d'une façon de l'illustrer pour partager avec le reste du groupe.
- Gestion partagée** 6. Partager l'appréciation du travail des autres groupes.
- Gestion de l'enseignant** 7. Dans le but de présenter aux apprenants un modèle du produit qu'ils auront à réaliser, visionner la vidéo de la chanson *Je voudrais voir la mer* <https://www.youtube.com/watch?v=13isrcbG7Y4>. Demander aux apprenants s'ils ont aimé la vidéo et pourquoi?
- Gestion partagée** 8. Discuter des points forts et des points faibles de la vidéo. Noter les réponses des apprenants sur du papier-affiche.
- Gestion de l'enseignant** 9. Expliquer aux apprenants qu'ils auront à choisir une chanson sur le thème de l'eau, à en trouver les paroles, à l'illustrer avec un minimum de cinq photos ou dessins et à inclure le texte avec les photos ou les dessins.
- Gestion partagée** 10. Expliciter des critères de qualité pour le travail à suivre, par exemple, la pertinence des images, le lien entre la chanson choisie et l'eau. Les critères varieront selon le médium choisi et les outils techniques utilisés.





11. Choisir une chanson sur le thème de l'eau (des titres sont disponibles au <http://clg-jean-moulin-nogent-le-roi.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/clg-jean-moulin-nogent-le-roi/IMG/pdf/cataloguechansons.pdf>).
- Trouver les paroles de la chanson sur Internet ou dans un recueil;
  - Illustrer la chanson à l'aide d'un minimum de cinq photos ou dessins;
  - Accompagner chaque photo ou dessin d'une phrase.



12. Partager les chansons et les montages visuels avec le reste de la classe dans le but de recevoir des rétroactions en fonction des critères préétablis.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Aurait-il été pertinent de faire une réflexion dans le journal?

## **ÉTAPE 3 - L'EAU SALÉE**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Qu'est-ce que je veux que les apprenants retiennent de cet apprentissage?

Comment vais-je m'assurer que les apprenants comprennent les tâches à accomplir?

Comment vais-je guider l'exploration-recherche des apprenants face à l'eau salée, par exemple, avec l'enseignement explicite, en fournissant le modelage et les ressources utiles aux apprenants.

Que vais-je voir et entendre pendant que les apprenants travaillent en groupe?

Comment allons-nous déterminer des critères en groupe-classe?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

## Déroulement de l'étape 3

### L'eau salée

- Gestion de l'enseignant** 1. Montrer aux apprenants deux contenants : l'un avec 9,75 litres d'eau dans lequel on a dissout environ 30 grammes de sel; un autre avec 250 mL d'eau du robinet. Expliquer qu'il s'agit de la proportion d'eau salée et d'eau douce disponibles sur la Terre.
- Faire ressortir, lors d'une discussion, les connaissances des apprenants quant à la répartition de l'eau douce et de l'eau salée sur la Terre.
- Gestion partagée** 2. En groupe, identifier sur une carte du monde des régions d'eau salée et des réservoirs d'eau douce. Recourir à des références pour vérifier les hypothèses. Les pays les plus riches et les plus pauvres en eau : <http://h2o.web.free.fr/page1.htm>
- Gestion par l'apprenant** 3. Inscrire dans son journal ce qu'il a appris et trouvé intéressant.
- Gestion de l'enseignant** 4. Modéliser une expérience scientifique incluant la question, la prédiction, l'observation, la cueillette de données, une conclusion et un rapport écrit pour comparer les propriétés de l'eau douce et de l'eau salée.
- Est-ce que l'eau salée bout plus vite que l'eau douce?
  - Quelles autres questions pouvons-nous nous poser?
- Gestion de l'enseignant** 5. Discuter des points forts et des points faibles de la modélisation. Noter les réponses des apprenants sur une affiche.
- Expliciter des critères de qualité pour le travail écrit à suivre, par exemple, la question, ce qui a été observé, les données, la conclusion. Les critères pour la présentation orale varieront selon les outils techniques disponibles.
- Gestion partagée** 6. Faire une des expériences scientifiques suivantes avec un ou deux partenaires. L'expérience doit inclure une prédiction, une explication pour cette prédiction, une observation, une cueillette de données, une conclusion, un rapport écrit et une présentation orale (accompagnée si possible d'appui visuel) à la classe.
- Le savon mousse-t-il dans l'eau de mer? <http://soniag.chez.com/experience/eau3.html>
  - Comment faire flotter un œuf? [http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Oeuf\\_qui\\_flotte](http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Oeuf_qui_flotte)
  - Comment dessaler l'eau de mer? <http://education.francetv.fr/videos/reportage-fabriquer-un-dispositif-pour-dessaler-leau-de-mer-v103709>
  - Quelle eau est la plus dense : salée ou douce? [http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Eau\\_de\\_la\\_Terre](http://www.wikidebrouillard.org/index.php/Eau_de_la_Terre)
  - L'eau douce gèle-t-elle plus vite que l'eau salée? [http://www.scientic.ca/affiche\\_Article.asp?IdArticle=1119&dest=selection](http://www.scientic.ca/affiche_Article.asp?IdArticle=1119&dest=selection)
- Gestion par l'apprenant** 7. Inscrire dans son journal ce qu'il a appris et trouvé intéressant. Quelles autres questions a-t-il au sujet de l'eau?
- Gestion partagée** 8. Partager les questions que les apprenants ont au sujet de l'eau.
- Gestion de l'enseignant** 9. Offrir une rétroaction au journal de chaque apprenant.

## Questions de réflexion

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

Y a-t-il des changements remarquables dans la dynamique de la classe?

- ▶ Sont-ils plus indépendants?
- ▶ Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders?
- ▶ Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?

## ÉTAPE 4 - L'EAU POTABLE

### Questions à se poser avant le déroulement

Qu'est-ce que je veux que les apprenants retiennent de cet apprentissage?

Comment vais-je guider la lecture et l'analyse de ces cartes géographiques? Par exemple, l'enseignement explicite, en fournissant le modelage et les ressources utiles aux apprenants.





Que vais-je voir et entendre pendant que les apprenants travaillent en groupe?





Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

### Déroulement de l'étape 4

#### L'eau potable

1.  Écrire les questions suivantes au tableau :
  - ▶ L'eau est-elle toujours potable?
  - ▶ Est-ce que toute eau est potable?
  - ▶ Pourquoi l'eau douce n'est-elle pas toujours propre à la consommation?
2.  Discuter des hypothèses et des questions des apprenants.
3.  Présenter la carte *Disponibilité en eau douce* : <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/disponibiliteeau>. Inviter les apprenants à commenter la carte et à noter leurs observations au tableau.
4.  Comparer la carte à celle de l'*Accès à l'eau potable* : <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/eaupotable>.

-  5. Réfléchir sur les cartes présentées et sur la question à savoir pourquoi l'eau douce n'est pas toujours propre à la consommation.
-  6. Mettre en commun les observations faites à partir de ces cartes.
-  7. Inviter les apprenants à réfléchir à des moyens de rendre l'eau potable. Inscrire les suggestions sur une affiche qui sera utilisée pour un retour éventuel.
-  8. Mettre en commun les idées pour rendre l'eau potable. Inscrire ces idées sur les moyens de rendre l'eau potable sur une affiche commune.

### Questions de réflexion

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

## ÉTAPE 5 - CRÉATION D'UN TABLEAU

### Questions à se poser avant le déroulement

Qu'est-ce que je veux que les apprenants retiennent de cet apprentissage?

Comment vais-je m'assurer que les apprenants comprennent les tâches à accomplir?

Comment vais-je guider la lecture et l'analyse de ces tableaux, par exemple avec l'enseignement explicite, en fournissant le modelage et les ressources utiles aux apprenants?




Comment vais-je guider la construction des tableaux, par exemple avec l'enseignement explicite, la co-construction de critères, en fournissant le modelage et les ressources utiles aux apprenants?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Que vais-je voir et entendre pendant que les apprenants travaillent en groupe?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

### Déroulement de l'étape 5

-  1. Présenter le film *C'est pas sorcier l'eau* <https://www.youtube.com/watch?v=JW8WK3qEjEQ> et <https://www.youtube.com/watch?v=uH3pCnd2e4s>.
-  2. Visionner le film *C'est pas sorcier l'eau* et participer à la discussion qui s'ensuit pour faire ressortir les idées principales et les consigner dans son cahier de bord.
-  3. Relever les idées principales du film et en discuter après chacune des parties.

- Gestion de l'enseignant** 4. Inviter les apprenants à lire différentes sections du texte *Quel est le niveau de propreté de notre eau?* [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress\\_hydrigue/suggestion/qualite.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress_hydrigue/suggestion/qualite.html)
- Il faudra déterminer sa turbidité, son pH, son taux d'oxygène, le taux de coliformes, sa température, le taux de phosphates et le taux de nitrates.
- Gestion par l'apprenant** 5. Lire la partie du texte *Quel est le niveau de propreté de notre eau?* qui lui a été confiée pour en devenir l'expert et être capable de l'expliquer en ses propres mots en petits groupes.
- Gestion partagée** 6. Partager les textes lus en petits groupes pour en faire ressortir les éléments clés.
- Gestion de l'enseignant** 7. Expliquer, aux apprenants, qu'ils auront avec un partenaire
- à déterminer la turbidité, le pH, etc., de l'eau du robinet et, si possible, de l'eau d'un puits, d'un cours d'eau, d'un marais et à rédiger un rapport.
- L'enseignant devra :**
- présenter une trousse de l'analyse de l'eau aux apprenants. On peut acheter des trousse d'analyse de l'eau chez les fournisseurs de produits scientifiques;
  - expliciter des critères de qualité pour un rapport sous forme de tableau et un rapport écrit de l'analyse des eaux d'une rivière en amont du lac Winnipeg, de l'eau d'un marais, de l'eau d'un puits, de l'eau du robinet, de l'eau de la rivière Rouge, de la rivière Seine, etc.) à partir de la turbidité.
- Gestion partagée** 8. Déterminer des critères d'évaluation pour le tableau et le rapport d'analyse des eaux afin de :
- faire un travail de qualité;
  - fournir des rétroactions aux autres apprenants.
- Gestion par l'apprenant** 9. Mener l'expérience sur le terrain et en laboratoire, analyser la qualité de l'eau avec un partenaire, noter les résultats dans un tableau et rédiger un rapport à partir des résultats en fonction des sources de prélèvement et des critères établis.
- Gestion partagée** 10. Partager les tableaux et les rapports dans le but de faire ressortir les éléments communs.
- Gestion par l'apprenant** 11. Écrire dans son journal d'apprentissage ce qu'il a apprécié, et expliquer pourquoi, au sujet de cette activité.
- Gestion de l'enseignant** 12. Offrir une rétroaction au journal de chacun des apprenants.

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je? Qu'est-ce qui s'est bien passé? Ont-ils eu des difficultés avec certaines tâches?

Y a-t-il des changements remarquables?

- ▶ Sont-ils plus indépendants? Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?
- ▶ Qui sont les leaders? Comment puis-je faire ressortir les compétences en leadership de chacun?
- ▶ Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 6 - EXPLORATION-RECHERCHE

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Qu'est-ce que je veux que les apprenants retiennent de cet apprentissage?

Comment vais-je m'assurer que les apprenants comprennent les explications offertes en anglais?

Comment vais-je m'assurer que les apprenants comprennent les tâches à accomplir?

Comment vais-je guider l'exploration-recherche des apprenants par rapport à l'approvisionnement en eau de Winnipeg, par exemple avec l'enseignement explicite, en fournissant le modelage et les ressources utiles aux apprenants.






Que vais-je voir et entendre pendant que les apprenants travaillent en groupe?

Comment allons-nous déterminer des critères de qualité en groupe-classe?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

### **Déroulement de l'étape 6**

1. Animer une discussion en faisant un retour écrit sur les idées émises pour rendre l'eau potable.  

2. Faire la visite virtuelle de l'usine de traitement des eaux de la ville de Winnipeg  
<http://winnipeg.ca/waterandwaste/water/treatment/index.html> (en anglais)  

3. Expliquer ce qu'il a compris durant le visionnement de la visite virtuelle de l'usine de traitement des eaux de la ville de Winnipeg.  

4. Faire un retour sur la visite virtuelle pour en faire ressortir les éléments clefs.  

5. Expliquer aux apprenants qu'ils auront à mener une recherche sur les moyens de se procurer de l'eau potable : usine de filtration, usine de dessalement, transport de l'eau d'un endroit à l'autre. Ils devront parler des avantages et des inconvénients de chaque méthode.  


- Gestion Partagée** 6. Déterminer les critères de présentation et d'évaluation de la recherche afin de
- faire un travail de qualité;
  - fournir des rétroactions aux autres apprenants.
- Gestion par l'apprenant** 7. Mener la recherche sur un des moyens de se procurer de l'eau potable avec un partenaire.
- Gestion par l'apprenant** 8. Partager les fruits de sa recherche avec le groupe-classe.
- Gestion Partagée** 9. Partager les recherches afin de faciliter l'apprentissage des autres et de recevoir une rétroaction à partir des critères élaborés préalablement en groupe-classe.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les critères ont-ils facilité la rétroaction des apprenants et mon évaluation?

## **ÉTAPE 7 - GESTION DES RESSOURCES EN EAU**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Qu'est-ce que je veux que les apprenants retiennent de cet apprentissage?

Comment vais-je m'assurer que les apprenants comprennent les tâches à accomplir?

Comment vais-je guider l'exploration-recherche des apprenants par rapport à la formation d'un bassin hydrographique, par exemple avec l'enseignement explicite, en fournissant le modelage et les ressources utiles aux apprenants.

Que vais-je voir et entendre pendant que les apprenants travaillent en groupe?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

## Déroulement de l'étape 7

### La gestion des ressources en eau :

1. Discussion sur le sens du terme gravité.  
*Gestion de l'enseignant*
2. Avec un partenaire, fabriquer un modèle de bassin hydrographique et faire des prédictions sur l'écoulement de l'eau dans le modèle.  
*Gestion par l'apprenant*
  - ▶ Se référer au mini-traceur de bassin hydrographique disponible au [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress\\_hydrique/docs/mini\\_traceur.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress_hydrique/docs/mini_traceur.pdf)  
**OU**
  - ▶ Fabriquer un modèle de bassin versant comme présenté au : [http://www.canadiangeographic.ca/atlas/LessonPlan\\_Html/MB\\_9-12\\_Model\\_f.htm](http://www.canadiangeographic.ca/atlas/LessonPlan_Html/MB_9-12_Model_f.htm)
3. Mettre en commun les hypothèses de chaque groupe.  
*Gestion partagée*
4. Mener l'expérience de l'écoulement et noter ses observations afin de vérifier les hypothèses.  
*Gestion par l'apprenant*
5. Mise en commun des observations et comparaison avec les hypothèses :  
*Gestion partagée*
  - ▶ Avez-vous observé diverses élévations sur votre traceur? Que peuvent-elles représenter (p. ex., montagnes, plaines)?
  - ▶ Examinez la voie tracée par l'eau et la forme de son cours (p. ex., cours droit, sinueux ou circulaire). Comment peut-on comparer ces formes aux éléments d'un bassin hydrographique (p. ex., lacs, rivières)?
  - ▶ Quelle force de la nature a créé le débit des rivières?
  - ▶ Pourquoi des lacs sont-ils apparus où ils sont sur votre traceur?
  - ▶ Y- a-il des rivières après les lacs? Si oui, décrivez leur forme.
  - ▶ Que peuvent représenter le sable et les petits cailloux? Quels effets ont-ils sur le débit de votre rivière?
6. Discuter des divers éléments qui sont représentés sur une carte.  
*Gestion de l'enseignant*
7. Examiner une carte du bassin hydrographique du lac Winnipeg et enseigner les stratégies de lecture de cartes.  
*Gestion partagée*
8. Définir bassin hydrographique : un bassin hydrographique est un territoire qui écoule l'eau sur une pente descendante; la gravité cause le débit de l'eau dans un bassin hydrographique; un lac est une dépression dans le sol où l'eau peut s'accumuler. Demander aux apprenants, avec tout ce qu'ils savent maintenant, d'expliquer comment l'eau arrive de Shoal Lake à Winnipeg (retour sur la vidéo *Canada à la carte*).  
*Gestion de l'enseignant*
9. Tracer sur une carte le trajet que l'eau emprunte dans le bassin hydrographique du lac Winnipeg.  
*Gestion par l'apprenant*

### Questions de réflexion

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Dans quelle mesure les prédictions ont-elles guidé les observations?



## ÉTAPE 8 - BASSINS HYDROGRAPHIQUES

### Questions à se poser avant le déroulement

Qu'est-ce que je veux que les apprenants retiennent de cet apprentissage?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants et de leur apprentissage?

### Déroulement de l'étape 8

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Présenter des personnes et des organismes qui participent à des recherches ou à des activités liées à la protection de l'eau dans le bassin du lac Winnipeg. (Recherche, invitation et présentation/visite.)

Gestion  
partagée

2. Approfondir, en groupe-classe, les concepts relatifs aux bassins hydrographiques en se posant les questions suivantes :
  - ▶ Comment un déversement de pétrole en Alberta peut-il avoir un effet sur le lac Winnipeg?
  - ▶ Comment ce qu'un agriculteur du Dakota du Nord applique sur ses champs peut-il avoir un effet sur le lac Winnipeg?
  - ▶ Le bassin hydrographique du lac Winnipeg traverse plusieurs provinces canadiennes et états américains. Comment la situation a-t-elle des incidences sur la prise de décisions relatives à la viabilité du lac Winnipeg?

Gestion  
par  
l'apprenant

3. Réfléchir à son apprentissage en écrivant dans son journal. Les débuts de phrase suivants peuvent soutenir leur réflexion :
  - ▶ Deux idées qui m'ont intéressé...
  - ▶ L'idée la moins claire...
  - ▶ Je suis perplexe au sujet de...
  - ▶ J'aimerais en savoir plus au sujet de...
  - ▶ Une chose que je connais et qui n'a pas été mentionnée...
  - ▶ J'ai une question...

Gestion  
partagée

4. Partager les réflexions des apprenants après la visite et déterminer quelles questions ils souhaitent approfondir.

### Questions pour l'exploration-recherche

Est-ce que les apprenants peuvent bénéficier d'un enseignement explicite additionnel sur les bassins hydrographiques et d'une exploration plus approfondie de ceux-ci?

Comment vais-je guider l'exploration-recherche des apprenants par rapport à la formation d'un bassin hydrographique. par exemple avec l'enseignement explicite, en fournissant le modelage et les ressources utiles aux apprenants.

## **Questions de réflexion**

Comment puis-je développer la pensée critique des apprenants?

- ▶ Peuvent-ils raisonner, analyser, évaluer et créer de façon judicieuse au sujet d'une question?
- ▶ Ont-ils l'habileté de clarifier un problème et de déterminer divers points de vue?
- ▶ Peuvent-ils distinguer entre des faits, des opinions et des préférences?
- ▶ Peuvent-ils établir des relations de cause à effet sur une question donnée?
- ▶ Posent-ils des questions pour pousser leur réflexion?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

### **METTRE EN ACTION L'EXPLORATION-RECHERCHE À PARTIR DE L'ACTIVITÉ PROPOSÉE PAR ÉDUCATION MANITOBA :**

#### **Mise en situation**

[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress\\_hydrique/exploration/situation.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress_hydrique/exploration/situation.html)

#### **Acquisition**

[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress\\_hydrique/exploration/acquisition.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress_hydrique/exploration/acquisition.html)

#### **Application**

[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress\\_hydrique/exploration/application.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/ress_hydrique/exploration/application.html)

## INTÉGRATION (application des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Une intégration permet à l'apprenant de démontrer ce qu'il a appris au cours des leçons du thème. Tout au long de l'intégration, l'enseignante doit s'assurer que l'apprenant réfléchisse et se penche sur les stratégies auxquelles il a eu recours pendant le thème pour créer une représentation de ses apprentissages et démontrer ses habiletés.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment ce qu'ils ont appris dans les dernières semaines leur sera utile pour le travail qu'on leur demandera d'accomplir pendant la tâche culminante à la fin de ce déroulement;
- prendre le temps de réfléchir avec les apprenants sur les apprentissages qu'ils ont faits et qu'ils devront mettre en pratique pour accomplir la ou les tâches culminantes;
- expliquer aux apprenants qu'ils auront le choix quant à la façon de représenter leurs apprentissages;
- déterminer avec les apprenants les critères d'un travail de qualité, les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE L'INTÉGRATION

## PRÉPARATION À L'ÉVALUATION

### *Questions à se poser avant et pendant l'évaluation*

Comment évaluer le travail accompli par les apprenants?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Les apprenants sont-ils en mesure de s'autoévaluer, de parler de leur apprentissage?

Quels critères vais-je utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?

Les apprenants sont-ils en mesure de s'autoévaluer, de parler de leur apprentissage?

## L'étape 1 de l'évaluation

Gestion de l'enseignant

1. Présenter des problèmes qui ont été soulevés au cours de la réalisation et inviter les apprenants, en groupe de deux, à trouver des moyens possibles de résoudre ces problèmes en respectant des critères élaborés préalablement.

► Exemples :

- i. Comment peut-on réduire sa consommation d'eau potable à moins de deux cents litres par jour, sachant que les Canadiens consomment en moyenne 329 L/personne/jour?
- ii. Comment peut-on fabriquer un filtre à eau dans le but de la consommer?
- iii. Comment peut-on prévenir la formation d'algues bleues dans les cours d'eau?
- iv. Comment peut-on rendre l'eau potable plus accessible dans les pays en voie de développement?

Gestion partagée

2. En groupe-classe, établir des critères d'évaluation pour la résolution des problèmes abordés et pour les présentations de partage avec le reste de la classe.

Gestion par l'apprenant

3. Avec un partenaire, travailler à la résolution d'un problème et préparer une présentation au reste de la classe.

Gestion partagée

4. Partager les travaux avec l'ensemble de la classe.

Gestion par l'apprenant

5. Rédiger des entrées dans son journal d'apprentissage portant sur ses réflexions et ses apprentissages tout au long de la résolution du problème.

Gestion de l'enseignant

6. Offrir une rétroaction continue au journal de l'apprenant.

## L'étape 2 de l'évaluation

Gestion de l'enseignant

1. Demander aux apprenants d'évaluer un ouvrage écrit (album, articles de revues ou de journaux) ou des vidéos portant sur l'eau à partir des connaissances acquises tout au long du module en respectant des critères élaborés préalablement par le groupe-classe.

Gestion partagée

2. Établir des critères d'évaluation d'un résumé critique et des présentations de partage avec le reste de la classe.

Gestion par l'apprenant

3. Faire un résumé critique d'un ouvrage écrit ou d'une vidéo portant sur l'eau et préparer un partage pour le reste de la classe.

Gestion partagée

4. Partager les résumés critiques en groupe-classe.

Gestion par l'apprenant

5. Rédiger des entrées portant sur ses réflexions et ses apprentissages tout au long de sa lecture ou de son visionnement.

Gestion de l'enseignant

6. Offrir une rétroaction continue au journal de l'apprenant.

## RÉFLEXIONS SUR LES APPRENTISSAGES

### *Dernière étape*

Gestion  
partagée

1. Mener une conférence individuelle pour discuter des apprentissages faits au cours de la leçon dans les domaines de la communication en français et de l'investigation scientifique.

Gestion  
de  
l'enseignant

2. Revoir le plan éducatif et ses buts avec l'apprenant.

### QUESTIONNEMENT POUR UNE MÉTACOGNITION

---

Avons-nous trouvé une réponse aux questions posées?

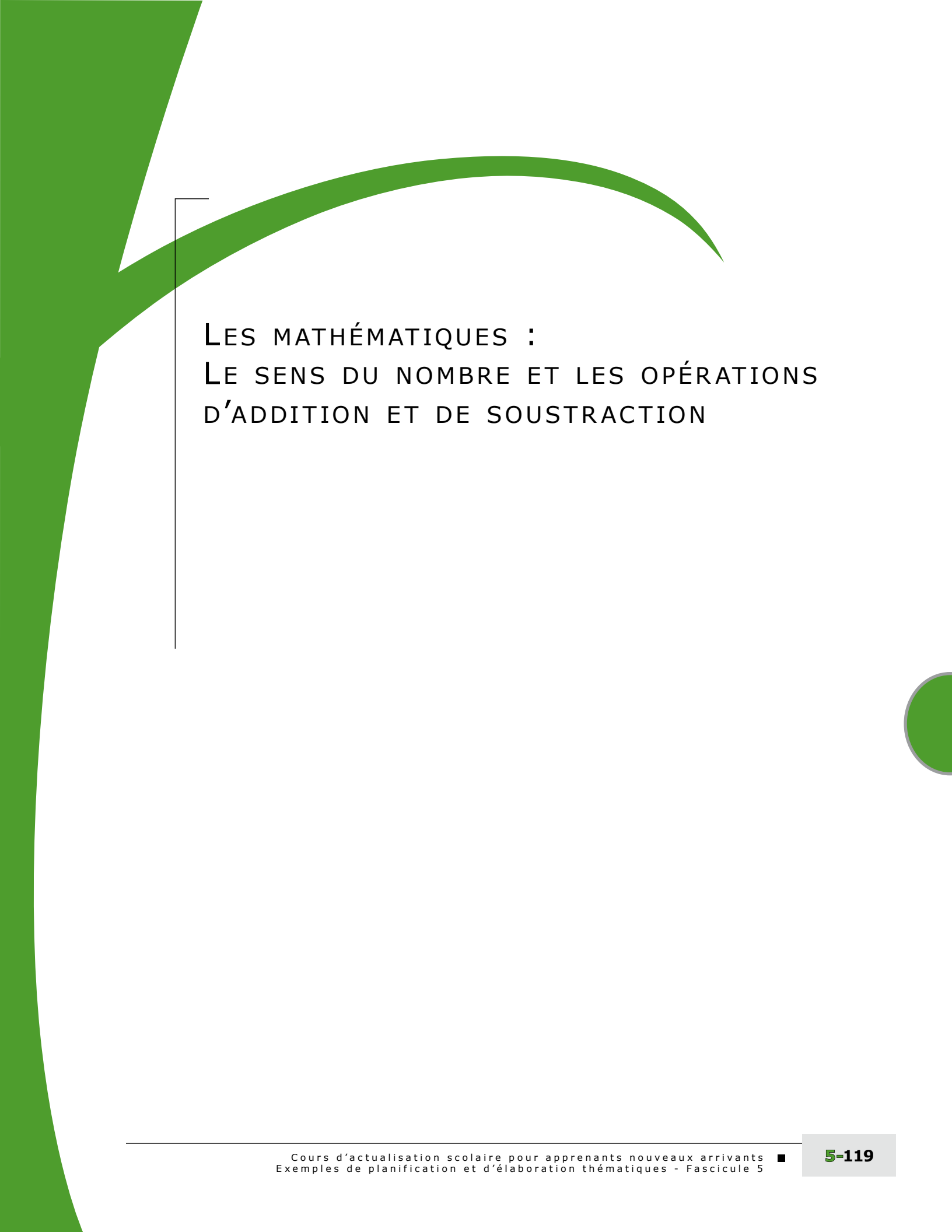
Qu'avons-nous (enseignant et apprenants) appris?

Que voulons-nous encore savoir?

En quoi ces nouvelles connaissances sont-elles utiles?

Les apprenants sont-ils en mesure de s'autoévaluer, de parler de leur apprentissage, de se créer de nouveaux buts?





LES MATHÉMATIQUES :  
LE SENS DU NOMBRE ET LES OPÉRATIONS  
D'ADDITION ET DE SOUSTRACTION





# LES MATHÉMATIQUES : LE SENS DU NOMBRE ET LES OPÉRATIONS D'ADDITION ET DE SOUSTRACTION

## Buts

### Que les apprenants puissent :

- établir des liens entre les connaissances et les habiletés et leurs applications au quotidien;
- utiliser les mathématiques avec confiance, précision et efficacité pour résoudre des problèmes;
- contribuer à des discussions sur les mathématiques;
- devenir des citoyens instruits en mathématiques et les utiliser dans leur quotidien;
- réfléchir aux apprentissages, les communiquer et célébrer leurs réussites.

## Liens avec les stades du cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants

### MATHÉMATIQUES

#### Apprentissages visés :

- reconnaître globalement des arrangements familiers de 1 à 10 points (ou objets) et les nommer;
- compter par bonds de 25, 50, 100 jusqu'à 1000 à partir de n'importe quel nombre en ordre croissant et décroissant (p. ex., compter par bonds de 25 en ordre croissant à partir de 175 jusqu'à 450; compter par bonds de 50 en ordre décroissant de 950 à 300);
- comparer et ordonner des nombres jusqu'à 1000;
- décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers) jusqu'à 1000 de façons concrète et imagée;
  - ◆ avec du matériel proportionnel tel que les blocs de base 10;
  - ◆ avec du matériel non proportionnel tel que l'argent;
- décrire et représenter les nombres entiers positifs (unités, dizaines, centaines, milliers, dizaines de mille) jusqu'à 10 000 de façons imagée et symbolique;
- décrire et représenter les nombres décimaux (dixièmes et centièmes) de façons concrète, imagée et symbolique.

### COMMUNICATION EN FRANÇAIS

#### Apprentissages visés :

- se concentrer sur ce qui est dit, prêter attention au langage non verbal du locuteur et poser des questions;
- faire des prédictions ou poser des questions en faisant un survol du texte et en discutant des tableaux, de la police de caractère, etc., en groupe-classe;
- discuter avec l'enseignant des stratégies à travailler pendant la lecture et se fixer un objectif (p. ex., s'arrêter et relire, découper les mots en syllabes, etc.);
- se faire des représentations d'images, de sons, d'odeurs, de sensations évoqués par certains éléments du texte;
- dégager le sens global du message contenu dans le texte;
- discuter de sa compréhension du texte;
- analyser le texte afin de repérer les informations essentielles;
- discuter du message avec ses pairs et en tirer des conclusions;
- se demander ce qui est important et ce que le paragraphe lui apprend sur l'histoire ou le sujet;
- vérifier le sens des mots en s'appuyant sur des référentiels (p. ex., le mur de mots, son dictionnaire personnel, etc.).

## Stratégies au cours du processus d'exploration-recherche

Ateliers, travail de groupe coopératif, collaboration et discussions de groupe-classe et/ou en petits groupes, excursions, lecture et visualisation de textes/cartes, le visionnement de film, etc.)

### MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)

Vérifier les connaissances des élèves (voir Déroulement des mathématiques)

- Réciter et compter
- Comparer et ordonner des nombres
- Égalité/inégalité
- Représenter des nombres
- Valeur de position
- Propriétés
- Estimer des quantités et des stratégies de calcul mental
- Nombres complémentaires

### RÉALISATION (acquisition des connaissances)

Expliquer aux apprenants que, tout au long de ce module, ils auront des occasions de pratiquer afin de démontrer leur compréhension et leur apprentissage de diverses façons (journal de bord, lexique personnel, schéma de Frayer, tâches de performance, quiz, tests, autoévaluations, observations, rétroactions, conversations, portfolio).

La vaste majorité des apprenants, y compris ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école, ont eu à résoudre des problèmes d'addition et de soustraction dans un contexte qui leur est familier et dans le monde réel sans nécessairement avoir utilisé un langage mathématique formel.

Il faudra mettre à la disposition des apprenants du matériel concret et leur donner l'occasion de l'explorer, de le manipuler, de l'utiliser.

Les apprenants devraient voir l'addition comme la combinaison de parties qui forment un tout;

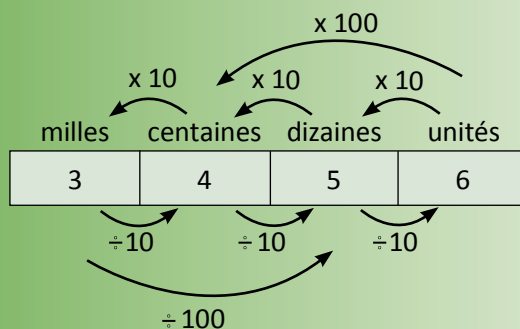
- Demander aux apprenants de représenter un nombre (23 par exemple) de façon concrète, imagée et symbolique. On peut donner un nombre différent à chaque élève et ensuite partager les façons choisies pour représenter ces nombres;
- Donner un groupe d'objets (au moins 50) aux apprenants et leur demander de les compter. Les inviter à faire part de stratégies pour compter plus rapidement;
- Explorer différentes façons de regrouper les objets pour les compter;
- Parler de l'histoire de chiffres, de différentes bases pour compter :
  - ◆ Base 2 (système binaire) en musique, 1 ronde = 2 blanches, 1 blanche = 2 noires, 1 noire = 2 croches, 1 croche = 2 doubles croches
  - ◆ Base 5 en Inde
  - ◆ Base 12 (Sumériens) pour le jour, 24 heures est un reste de ceci; vieilles unités de mesure
  - ◆ Base 20 (Aztèques et Mayas) 40 = deux vingts, 60 = trois vingts, 80 = quatre vingts.
  - ◆ Base 60 (Babyloniens) de nos jours, 60 secondes = 1 minute, 60 minutes = une heure.
  - ◆ Base 10 : 10 unités = 1 dizaine, 10 dizaines = 1 centaine, 10 centaines = 1 unité de mille, 10 unités de mille = 1 dizaine de mille, etc.
- Discuter des symboles pour représenter les éléments de la base 10. Les chiffres de 0 à 9.

Expliquer aux apprenants qu'ils auront à maîtriser la valeur de position des nombres afin de pouvoir classer des nombres en ordre croissant et décroissant.

**Note :** La valeur de position

- Expliquer les cinq principes de la numération :
  - Le regroupement par 10 nécessite seulement 10 chiffres (0 à 9) pour représenter tous les nombres.
  - Chaque valeur de position est 10 fois plus grande que sa valeur immédiatement à sa droite.
  - Un nombre a différentes formes, par exemple 123 est composé d'une centaine, de 2 dizaines et de trois unités; il est également composé de 12 dizaines et trois unités ou de 123 unités.
  - Un système de valeurs de position implique que chaque position soit représentée par un chiffre. Par exemple le 0 dans 304 occupe la position des dizaines.
  - Il est possible de comparer des nombres quand ils sont écrits de façon symbolique.

Exemple :



- Expliquer la signification des symboles  $<$ ,  $>$  et  $=$  par exemple :  $356 > 346$  parce que dans 356, il y a 35 dizaines et dans 346 il y a 34 dizaines.

## INTÉGRATION (application des connaissances)

- Placer des nombres dans un tableau de valeur de position;
- Placer des nombres en ordre croissant et décroissant;
- Comparer des nombres en utilisant les symboles  $<$ ,  $>$  et  $=$ ;
- Utiliser diverses stratégies pour faire des achats à partir d'un budget prédéterminé.

# RESSOURCES

## MATÉRIEL :

- Manipulatifs (jetons, objets divers)
  - Cartes à points
  - Cartes numérotées
  - Cartes vides de 5 et de 10 (boîtes de 5 et 10)
  - Chevalet de valeur de position
  - Constellations
  - Cordes à billes de 20 et 100
  - Dés et cubes numérotés
  - Droites numériques
  - Ensembles de fractions
  - Grilles de nombres
  - Jetons bicolores et jetons transparents
  - Jeux de cartes
  - Ligne d'affichage avec les numéros (corde à linge)
  - Matériel de base 10
  - Réglettes Cuisinaire
  - Trousse de monnaie canadienne et cabaret
  - Tableaux des cent premiers nombres
  - Tableau à pochettes avec cartes numérotées de 1 à 100
  - Tableau de valeur de position
- Balances
  - Blocs formes (blocs mosaïques)
  - Carreaux de couleur (petites tuiles)
  - Centicubes qui ont une masse de 1 g, un volume de 1 cm<sup>3</sup> et une capacité de 1 ml
  - Contenants à mesurer
  - Cubes emboîtables
  - Géoplans avec bandes élastiques colorées
  - Horloges numériques et analogiques
  - Mètres (règles)
  - Solides
  - Compas
  - Rapporteurs de 1800 et 3600

Note : On peut également utiliser des objets tels que des boutons, des haricots secs, des contenants d'œufs, des récipients de lait, des cure-dents, des trombones, de la ficelle etc.

## RESSOURCES :

- DILLER, Debbie (2012). Les Centres en mathématiques pour les apprenants de 5 à 8 ans. Une démarche d'enseignement pour susciter l'engagement et l'autonomie des apprenants. Chenelière/Didactique. Éducation.
- SMALL, Marian (2010). Big Ideas from Dr. Small: Creating a Comfort Zone for Teaching Mathematics Grades K-3. Toronto : Nelson Education.
- SMALL, Marian (2009). Big Ideas from Dr. Small: Creating a Comfort Zone for Teaching Mathematics Grades 4-8. Toronto : Nelson Éducation.
- SMALL, Marian. (2012). Sens des nombres et des opérations : Connaissances et stratégies. (traduit par J. Des Chênes, C. Flahault et R. Labrecque). Montréal, Québec : Groupe Modulo.

## À PAS DE GÉANTS

[http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/mathematiques/3\\_ann%C3%A9e/Laddition\\_et\\_la\\_soustraction.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/mathematiques/3_ann%C3%A9e/Laddition_et_la_soustraction.pdf)

<http://histoiredechiffres.free.fr/numeration/bases.htm>

# DÉROULEMENT POSSIBLE DE L'ÉTUDE DES OPÉRATIONS DE L'ADDITION ET DE LA SOUSTRACTION

## MISE EN SITUATION (éveil des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la mise en situation, l'enseignant doit encourager les apprenants à réfléchir à leurs connaissances antérieures par rapport au sujet abordé et à partager ces connaissances ainsi qu'à poser des questions sur ce qu'ils souhaitent savoir.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment l'apprentissage sera utile pour le travail qu'on leur demandera d'accomplir à la fin du déroulement;
- expliquer comment ils auront à accomplir du travail indépendant et de groupe;
- prendre le temps de mettre en place la structure de chacun des ateliers qui seront présentés au cours de la mise en situation et de la réalisation;
- déterminer, avec les apprenants, les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

Avant d'entreprendre ce déroulement, il est impératif de savoir où se situe chaque apprenant en utilisant des outils d'évaluation tels que le texte *PRIME, Sens des nombres et des opérations*. Une fois ce diagnostic complété, il peut s'avérer nécessaire de passer un temps plus ou moins long sur les apprentissages présentés dans la mise en situation de ce déroulement afin que les apprenants approfondissent la compréhension de ces concepts.

Pour les premiers jours, il sera important :

- d'établir des routines qui permettent aux apprenants de savoir à quoi s'attendre et de savoir ce qu'on s'attend d'eux et quel comportement adopter. Ceci permet entre autres :
  - ◆ aux apprenants de prendre plus de responsabilités et de développer leur autonomie face au travail;
  - ◆ aux apprenants d'utiliser leurs talents et de contribuer au travail de groupe;
  - ◆ à l'enseignant de consacrer plus de temps à l'enseignement de nouvelles compétences et de renforcer celles en émergence;
- de présenter brièvement le matériel que les apprenants utiliseront tout au long du déroulement;
- d'expliquer comment ils auront à accomplir du travail indépendant et de groupe;
- de mettre en place la structure désirée pour la mise en situation et la réalisation et d'expliquer la tâche attendue lors de la mise en application;
- de déterminer avec les apprenants les comportements et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel.

Déterminer où se situe la compréhension de l'apprenant par rapport aux connaissances des faits de base menant à l'étude de l'addition et de la soustraction et nécessaires à sa progression en mathématiques. Il est essentiel de s'assurer d'avoir vérifié ou enseigné les prérequis ci-dessous et de les modéliser lorsque nécessaire.

## ÉTAPE 1 - RÉCITER ET COMPTER

### ***Questions à se poser avant le déroulement***

Quels sont les apprentissages à acquérir par mes apprenants pendant l'étude du thème/module?

Comment ces apprentissages atteignent-ils les buts du PÉLF de chaque apprenant?

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants savent déjà?

Quels seront les meilleurs modèles pour développer des critères avec les apprenants?

Comment vais-je organiser le travail de groupes (p. ex., en dyades, en triades, en groupe de quatre, en groupes flexibles)?

Comment vais-je organiser le travail individuel?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire du tutorat?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

- ▶ Quels sont les critères que je vais utiliser pour évaluer les apprenants en tenant compte des différences entre chacun?
- ▶ Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Pourquoi ai-je choisi ces stratégies?

- ▶ Comment ces stratégies sont-elles pertinentes au thème que nous allons aborder?
- ▶ Ces stratégies sont-elles pertinentes au vécu personnel et social des apprenants?
- ▶ Comment ces stratégies vont-elles soutenir la découverte de grandes idées et de questions tout au long du module?
- ▶ Comment ces stratégies appuient-elles mes buts?
- ▶ Ai-je une gamme suffisante de textes écrits, oraux et visuels pour répondre aux divers besoins des apprenants?

### ***Questions pendant le déroulement***

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables de réciter et de compter?

- ▶ Quelles connaissances préalables ont-ils?
- ▶ Sont-ils en mesure de lire des nombres écrits en chiffres arabes?
- ▶ Font-ils la distinction entre croissant et décroissant?
- ▶ Sont-ils familiers avec le système monétaire canadien?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel aurai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Comment puis-je développer et maintenir les habiletés de comptage des apprenants?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

## Déroulement de l'étape 1

1. Vérifier la capacité des apprenants à réciter un par un des nombres compris entre deux nombres donnés, en ordre croissant et en ordre décroissant.  
*Gestion de l'enseignant*
2. Réciter un par un des nombres compris entre deux nombres donnés, en ordre croissant et en ordre décroissant.  
*Gestion par l'apprenant*
3. Vérifier la capacité des apprenants à réciter ou à prolonger une suite croissante ou décroissante en comptant par bonds de 2, 3, 5, 10, 25 ou de 100.  
*Gestion de l'enseignant*
4. Réciter ou prolonger une suite croissante ou décroissante :
  - en comptant par bonds de 2, 3, 5, 10, 25 ou de 100 à partir de 0.*Gestion par l'apprenant*
5. Jouer à des jeux collectifs demandant aux apprenants de réciter ou de prolonger des suites croissantes ou décroissantes en comptant par bonds.  
*Gestion partagée*
6. Modéliser le comptage d'éléments d'un ensemble en utilisant des groupes de 2, 3, 5, 10 ou 25.  
*Gestion de l'enseignant*
7. Compter les éléments d'un ensemble en utilisant des groupes de 2, 3, 5, 10 ou 25.  
*Gestion par l'apprenant*
8. Discuter de la pertinence de cette stratégie dans la vie de tous les jours.  
*Gestion partagée*
9. Animer une discussion sur la pertinence de pouvoir réciter des nombres et de compter.  
*Gestion partagée*
10. Présenter le système monétaire canadien (valeur des pièces et des billets) de façon formelle. Donner divers exemples (et variation) de comptage.  
*Gestion de l'enseignant*
11. Compter de l'argent :
  - des ensembles de pièces de 5 cents ou de 10 cents jusqu'à une valeur de 1 \$;
  - diverses combinaisons de pièces de 5 cents, de 10 cents et de 25 cents jusqu'à une valeur de 1 \$; diverses combinaisons de pièces de 5 cents, de 10 cents, de 25 cents, de 1 \$, de 2 \$, de 5 \$, de 10 \$ et de 20 \$ jusqu'à une valeur de 100 \$.*Gestion par l'apprenant*
12. Faire une correction commune des tâches portant sur le comptage de l'argent.  
*Gestion partagée*

## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 2 - COMPARER ET COMPOSER DES NOMBRES

### Questions à se poser avant le déroulement

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables d'ordonner des nombres?

Quelles connaissances préalables ont-ils?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?






Dans quelle mesure les apprenants peuvent-ils ordonner les nombres en ordre croissant ou décroissant?

Comment puis-je développer et maintenir les habiletés d'ordination des nombres chez les apprenants?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

### Déroulement de l'étape 2

-  1. Vérifier la capacité de nommer le nombre qui est un de plus, deux de plus, un de moins ou deux de moins qu'un nombre donné.
-  2. Nommer le nombre qui est un de plus, deux de plus, un de moins ou deux de moins.
-  3. Vérifier si l'apprenant sait où se trouve un nombre par rapport à deux points de repère.
-  4. Démontrer où se trouve un nombre par rapport à deux points de repère.
-  5. Vérifier, à l'aide de matériel concret ou imagé, si l'apprenant peut :
  - comparer deux ensembles de nombres;
  - comparer un ensemble à un référent en employant des termes de comparaison.



- Gestion partagée** 6. Discuter en groupe-classe de termes et d'expressions utiles pour faire des comparaisons (p. ex., plus grand que..., plus petit que..., moins que..., etc.) et noter ces termes ou expressions sur une grande affiche.
- Gestion par l'apprenant** 7. Démontrer qu'il sait comparer :
- deux ensembles de nombres;
  - un ensemble à un référent en employant des termes ou expressions de comparaisons (p. ex., plus grand que, plus petit que, moins que, etc.).
- Gestion de l'enseignant** 8. Vérifier si l'apprenant sait ordonner des nombres :
- sur une droite numérique horizontale ou verticale ayant au moins deux points de repère;
  - en ordre croissant ou en ordre décroissant dans un tableau de 100 (un tableau qui contient cent nombres, pas nécessairement de 1 à 100).
- Gestion par l'apprenant** 9. Démontrer qu'il sait ordonner des nombres :
- sur une droite numérique horizontale ou verticale ayant au moins deux points de repère;
  - en ordre croissant ou décroissant dans un tableau de 100 (un tableau qui contient cent nombres, pas nécessairement de 1 à 100).
- Gestion de l'enseignant** 10. Modéliser comment créer autant de nombres à 2 chiffres ou 3 chiffres que possible à partir de 2 ou 3 chiffres différents et placer les nombres par ordre croissant ou décroissant.
- Gestion partagée** 11. Créer autant de nombres de 3 chiffres que possible à partir 3 chiffres différents et placer les nombres par ordre croissant ou décroissant.
- Gestion par l'apprenant** 12. Créer autant de nombres à 2 chiffres ou 3 chiffres que possible à partir de 2 ou 3 chiffres différents et placer les nombres par ordre croissant ou décroissant, puis vérifier ses combinaisons avec un partenaire.
- Gestion partagée** 13. Vérifier, en groupe-classe, les combinaisons de deux ou trois chiffres afin de former autant de nombres que possible. Vérifier leur ordination croissante et décroissante.

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 3 - ÉGALITÉ/INÉGALITÉ

### Questions à se poser avant le déroulement

Comment les apprenants comprennent-ils les notions d'égalité et d'inégalité mathématiques?

Comment vais-je m'assurer que les apprenants comprennent et intériorisent les concepts d'égalité et d'inégalité mathématiques?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de tous les apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

### Déroulement de l'étape 3

- Gestion de l'enseignant**
1. Modéliser à l'aide du même type d'objet (même forme et même masse) par exemple une balance, comment :
    - déterminer si deux termes d'une phrase numérique sont égaux ou inégaux;
    - utiliser les symboles appropriés, égaux (=) ou inégaux ( $\neq$ ), dans une phrase numérique pour noter et justifier la solution;
    - justifier sa solution d'égalité et d'inégalité de deux quantités ou ensembles concrets.
- Gestion partagée**
2. Accomplir une variété de tâches (de façon concrète, imagée et symbolique) afin de démontrer leur compréhension d'égalité et d'inégalité et expliquer le processus utilisé avec :
    - deux ensembles concrets d'objets de même forme et de même masse ayant des quantités égales ou inégales;
    - deux termes d'une phrase numérique, égaux (=) ou inégaux ( $\neq$ ), et écrire le symbole approprié pour noter et justifier la solution.
- Gestion par l'apprenant**
3. Expliquer, lors d'une conférence individuelle avec l'enseignant, sa compréhension des concepts d'égalité et d'inégalité à l'aide d'une balance ou d'autre matériel.

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 4 - REPRÉSENTER DES NOMBRES

### Questions à se poser avant le déroulement

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables de représenter des nombres?

- ▶ Quelles connaissances préalables ont-ils?
- ▶ Comment les apprenants lisent-ils des nombres?
- ▶ Comprennent-ils que tout nombre peut être scindé en différentes parties?
- ▶ Dans quelle mesure les apprenants comprennent-ils que notre système de numération est infini?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés à représenter des nombres en chiffres arabes?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Comment puis-je développer et maintenir les habiletés de lecture des nombres chez les apprenants?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Il faut encourager les apprenants à représenter les nombres de diverses façons (p. ex., en utilisant des objets concrets, des mots et des images, des phrases numériques, la valeur de position, l'argent, des cartes à 10 points, des droites numériques horizontales et verticales, en faisant des liens avec d'autres domaines mathématiques et avec des situations réelles).

### Déroulement de l'étape 4

1. **Gestion de l'enseignant** Démontrer qu'il est possible de représenter un nombre à l'aide de divers matériaux concrets (p. ex., on peut représenter plus de 1 ¢ avec de l'argent, un modèle de 10, des blocs, des pailles, des jetons, etc.). Demander aux apprenants de représenter des nombres à l'aide de divers matériaux concrets.
2. **Gestion par l'apprenant** Représenter des nombres à l'aide de divers matériaux concrets.
3. **Gestion partagée** Mettre en commun les représentations de chacun et discuter des difficultés engendrées par ces représentations et des moyens plus efficaces de représenter des nombres.
4. **Gestion de l'enseignant** Modéliser la lecture de nombres.
5. **Gestion de l'enseignant** Modéliser la relation partie-partie-tout avec des multiples de 10 (p. ex.,  $85 = 80 + 5$  ou  $40 + 40 + 5$ ). Demander aux apprenants de compléter des tâches afin de démontrer leur compréhension de la relation partie-partie-tout.

- Gestion par l'apprenant 6. Lire des nombres.
- Gestion par l'apprenant 7. Effectuer une variété de tâches (de façon concrète, imagée et symbolique) afin de démontrer sa compréhension de la relation partie-partie-tout.
- Gestion partagée 8. Faire une correction commune des tâches portant sur la relation partie-partie-tout. Les solutions pourront varier selon les regroupements que les apprenants auront choisi de faire.
- Gestion de l'enseignant 9. Modéliser la relation partie-partie-tout avec des non-multiples de 10 ( $85 = 83 + 2$ ). Demander aux apprenants de compléter des tâches afin de démontrer leur compréhension de la relation partie-partie-tout.
- Gestion par l'apprenant 10. Effectuer des tâches afin de démontrer sa compréhension de la relation partie-partie-tout avec des non-multiples de 10.
- Gestion partagée 11. Faire une correction commune des tâches portant sur la relation partie-partie-tout avec des non-multiples de 10. Les solutions pourront varier selon les regroupements que les apprenants auront choisi de faire.
- Gestion partagée 12. Discuter en groupe-classe de ce que les apprenants ont appris de nouveau au sujet de la représentation du nombre. Noter les impressions sur une grande affiche.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 5 - VALEUR DE POSITION ET PROPRIÉTÉ

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables de lire des nombres et de les ordonner en fonction de leur valeur de position?

- ▶ Quelles connaissances préalables ont-ils?
- ▶ Sont-ils à l'aise dans leur travail avec du matériel de base 10?
- ▶ Comment les apprenants placent-ils les chiffres pour représenter ou respecter la valeur de position?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés à comprendre l'importance de la valeur de position des chiffres dans un nombre?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Comment puis-je développer et maintenir les habiletés de reconnaissance de valeurs de position chez les apprenants?

Comment les apprenants représentent-ils des comparaisons entre des nombres (plus grand que, plus petit que ou égal à).

Comment vais-je appuyer les apprenants qui éprouvent des difficultés à comparer des nombres?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs?

Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Les apprenants savent-ils la différence entre un nombre pair et un nombre impair?

Comment vais-je appuyer les apprenants qui éprouvent des difficultés à distinguer les nombres pairs des nombres impairs?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel aurai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

La valeur de position est un concept qui fait intervenir les relations établies pendant les premières années scolaires. Il est essentiel de comprendre le concept de la valeur de position pour développer le sens des nombres, la capacité d'estimer des valeurs et de faire des calculs mentaux et la compréhension des opérations à nombres multiples.

Les apprenants identifient souvent la valeur de position des chiffres. Cela n'indique pas qu'ils comprennent complètement la valeur de position. Ils franchiront divers niveaux de compréhension de la valeur de position. Il sera possible d'observer ceci pendant des activités faites en classe (tiré du document de 3<sup>e</sup> année, Évaluation en notions de calcul des apprenants – Document d'appui à l'intention des enseignants : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/doc-appui/calcul\\_3e/docs/document.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/doc-appui/calcul_3e/docs/document.pdf).)

Déterminer à quel niveau de compréhension se trouve l'apprenant en se basant sur les niveaux de compréhension ci-dessous. Par exemple, prenons le nombre 28 :

**Niveau 1 : Compréhension d'une entité numérique (un seul chiffre)**

- L'apprenant reconnaît 28, un nombre qu'il considère comme une entité numérique.
- Les chiffres 2 et 8 pris séparément n'ont aucune signification.

**Niveau 2 : Compréhension du nom de chaque position**

- L'apprenant reconnaît la position des dizaines et des unités, mais ne fait aucun lien entre les chiffres et les blocs de base dix correspondants.

**Niveau 3 : Compréhension de la valeur nominale**

- L'apprenant interprète littéralement ce que le nombre représente (p. ex., dans le cas de 28; il dira que le 2 et le 8 signifient respectivement 2 et 8; il vous montrera 2 cubes en disant qu'ils représentent 20, puis 8 cubes, en déclarant qu'ils représentent 8).

**Niveau 4 : Compréhension partielle de la valeur de position**

- L'apprenant établit la correspondance entre le 8 et huit blocs et entre le 2 et les 20 autres blocs, mais il ne voit pas qu'il s'agit de deux groupes de 10. L'apprenant ne voit pas l'équivalence entre 20 et 2 groupes de 10 (2 dizaines).

**Niveau 5 : Compréhension complète de la valeur de position**

- L'apprenant représente le nombre 28 en associant le 2 à 2 groupes de 10 blocs et le 8 à 8 blocs isolés.

## Déroulement de l'étape 5



1. Modéliser la différence entre la valeur de position conventionnelle (p. ex., 56, c'est 5 dizaines et 6 unités) et la valeur de position non conventionnelle (p. ex., 56, c'est 4 dizaines et 16 unités). Les apprenants accompliront des tâches afin de démontrer leur compréhension de la différence entre la valeur de position conventionnelle et la valeur de position non conventionnelle.



2. Effectuer des tâches afin de démontrer sa compréhension de la différence entre la valeur de position conventionnelle et la valeur de position non conventionnelle



3. Faire une correction commune des tâches portant sur la compréhension de la différence entre la valeur de position conventionnelle et la valeur de position non conventionnelle. Les solutions pourront varier selon les regroupements que les apprenants auront choisis de faire.

Gestion de l'enseignant

4. Modéliser et expliquer la valeur de chacun des chiffres d'un nombre à 2 ou 3 chiffres identiques en utilisant des jetons [p. ex., dans le nombre 33, le premier chiffre représente trois dizaines (trente jetons) et le second chiffre représente trois unités (trois jetons)].

Gestion par l'apprenant

5. Effectuer des tâches en utilisant des objets concrets pour représenter la valeur de chacun des chiffres d'un nombre donné.

Gestion de l'enseignant

6. Modéliser la représentation des nombres à deux chiffres (jusqu'à 99) et à trois chiffres (jusqu'à 999) à l'aide de :

- matériel de base 10;
- droites numériques horizontales et verticales;
- cordes à billes, cartes à 10 points;
- divers tableaux de nombres (par exemple, 1 à 100, 0 à 99, 100 à 1, 41 à 140, rangées de 20, etc.).

Gestion par l'apprenant

7. Représenter, avec un partenaire, des nombres à deux chiffres (jusqu'à 99) et à trois chiffres (jusqu'à 999) à l'aide de :

- matériel de base 10;
- droites numériques horizontales et verticales;
- cordes à billes, cartes à 10 points;
- divers tableaux de nombres (p. ex., 1 à 100, 0 à 99, 100 à 1, 41 à 140, rangées de 20, etc.).

Gestion partagée

8. Discuter en groupe-classe de l'importance de pouvoir décomposer un nombre en fonction de la valeur de position des chiffres qui le forment (p. ex.,  $376 = 300 + 70 + 6$ ).

Gestion de l'enseignant

9. Expliquer et modéliser à l'aide du matériel de base 10 et d'une grille de centièmes comment représenter des nombres de façons concrètes et imagées pour faire comprendre la notion de valeurs de position jusqu'à 9999 et aux centièmes.

- Expliquer que la valeur d'un chiffre à l'intérieur d'un nombre dépend de sa position.
  - Demander aux apprenants de représenter divers nombres à l'aide de matériel de base 10, de façon imagée et symbolique.
- Expliquer comment les régularités qui se dégagent de la valeur de position (p. ex., la répétition d'unité, de dizaines et de centaines) rendent possible la lecture et l'écriture de nombres de n'importe quelle grandeur.
  - Fournir des exemples d'utilisation de grands nombres et de petits nombres décimaux (p. ex., les médias, les sciences, la médecine, le sport et la technologie).

Gestion par l'apprenant

10. Représenter des nombres jusqu'aux milliers et aux centièmes de façon concrète et imagée.

Gestion par l'apprenant

11. Faire la lecture et l'écriture des nombres en mots et de façon symbolique.

Gestion partagée

12. Faire une correction commune des tâches portant sur la représentation de nombres jusqu'aux milliers et aux centièmes de façon concrète et imagée.

Gestion de l'enseignant

13. Animer une discussion sur les régularités inhérentes au système de valeur de position en ce qui concerne les nombres naturels et les nombres décimaux. Noter les contributions des apprenants sur une grande affiche qui sera placée dans un endroit visible de la salle de classe.

Gestion partagée

14. Discuter pour faire ressortir les régularités inhérentes au système de valeur de position en ce qui concerne les nombres naturels et les nombres décimaux :

- une dizaine est une dizaine d'unités, une centaine est une centaine d'unités ou une dizaine de dizaines, un millier est une dizaine de centaines et ainsi de suite;
- les centièmes sont des dixièmes de dixièmes, les millièmes sont des dixièmes de centièmes.

Gestion par l'apprenant

15. Démontrer que le système de valeur de position peut se poursuivre au-delà des unités de milliers et de centièmes.

Gestion de l'enseignant

16. Modéliser et expliquer comment la valeur de position est utile pour comparer des nombres et introduire les symboles  $<$  et  $>$ .

Gestion par l'apprenant

17. Utiliser la valeur de position pour comparer des nombres naturels et des nombres jusqu'aux centièmes en utilisant les symboles  $<$  et  $>$ .

Gestion partagée

18. Faire une correction commune des tâches portant sur la comparaison des nombres naturels et des nombres décimaux jusqu'aux centièmes.

Gestion de l'enseignant

19. Expliquer aux apprenants qu'ils auront à consigner leurs réflexions dans leur cahier de mathématiques tout au long de ce déroulement. Ils pourront y inscrire leurs découvertes, leurs réflexions et leur questionnement sur les mathématiques. Ces réflexions (écrites ou visuelles) serviront d'outils de communication, de rétroaction et d'évaluation.

- Modéliser à quoi pourraient ressembler ces réflexions;
- Demander aux apprenants de faire une entrée dans leur journal de bord au sujet de leur compréhension de la valeur de position et de ce que les chiffres représentent dans un nombre.

Gestion par l'apprenant

20. Faire une entrée dans son journal de bord au sujet de ce qu'il a appris sur

- la représentation du nombre et de ce que les chiffres représentent;
- sa compréhension de la valeur de position.

Gestion par l'apprenant

21. Discuter avec l'enseignant de la réflexion sur la valeur de position insérée dans le journal de bord.

Gestion de l'enseignant

22. Démontrer si un nombre est pair ou impair en utilisant des objets concrets et des représentations imagées. Les apprenants accompliront des tâches telles que :

- identifier des nombres pairs et impairs dans une suite telle que dans un tableau de 100;
- trier les nombres d'un ensemble en nombres pairs et en nombres impairs.

Gestion par l'apprenant

23. Effectuer des tâches en utilisant des objets concrets ou tableaux de nombres afin d'identifier des nombres pairs et des nombres impairs.



## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque au sujet de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 6 - ESTIMER DES QUANTITÉS

### Questions à se poser avant le déroulement

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables d'estimer des quantités?

- ▶ Quelles connaissances préalables ont-ils?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés à estimer des quantités?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Dans quelle mesure les apprenants comprennent-ils l'importance d'estimer?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

**Note** : Les documents suivants présentent de l'information se rapportant à l'enseignement du calcul mental.

- Document 3<sup>e</sup> année évaluation : Évaluation en notions de calcul des apprenants – Document d'appui à l'intention des enseignants [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/doc-appui/calcul\\_3e/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/doc-appui/calcul_3e/index.html)
- Document d'appui pour le calcul mental provenant de l'Île-du-Prince-Édouard et conforme au cadre des résultats d'apprentissage du PONC.  
[http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd\\_mathment1.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_mathment1.pdf)  
[http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd\\_mathment2.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_mathment2.pdf)  
[http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd\\_mathment3.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_mathment3.pdf)  
[http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd\\_mathment4.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_mathment4.pdf)  
[http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd\\_mathment5.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_mathment5.pdf)  
[http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd\\_mathment6.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_mathment6.pdf)

## Déroulement de l'étape 6

1. Modéliser une variété de stratégies pour estimer.  
*Gestion de l'enseignant*
2. Effectuer des tâches pour pratiquer les stratégies modélisées.  
*Gestion par l'apprenant*
3. Demander aux apprenants de faire une réflexion dans leur cahier de mathématiques au sujet de leur compréhension de l'importance ou non d'estimer.  
*Gestion de l'enseignant*
4. Faire une réflexion dans son cahier de mathématiques au sujet de sa compréhension de l'importance ou non d'estimer.  
*Gestion par l'apprenant*
5. Offrir une rétroaction aux réflexions faites dans le cahier de mathématiques au sujet de l'importance ou non d'estimer.  
*Gestion de l'enseignant*
6. Discuter de l'entrée dans le cahier de mathématiques avec l'enseignant.  
*Gestion par l'apprenant*

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 7 - NOMBRES COMPLÉMENTAIRES

### Questions à se poser avant le déroulement

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables d'identifier des nombres complémentaires?

- ▶ Quelles connaissances préalables ont-ils?
- ▶ Quelles stratégies utilisent-ils? Sont-ils en mesure d'expliquer leur stratégie?
- ▶ Dans quelle mesure les apprenants comprennent-ils qu'on additionne ou soustrait pour trouver un nombre complémentaire?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

### **Déroulement de l'étape 7**

1. **Gestion de l'enseignant** Modéliser la décomposition d'un nombre de plusieurs façons (p. ex.,  $36 = 30 + 6$ ,  $36 = 15 + 21$ ,  $36 = 10 + 26$ ).
2. **Gestion partagée** Discuter en groupe-classe de l'importance de pouvoir décomposer un nombre de plusieurs façons (p. ex.,  $36 = 30 + 6$ ,  $36 = 15 + 21$ ,  $36 = 10 + 26$ ).
3. **Gestion de l'enseignant** Modéliser comment déterminer des paires de nombres qui sont complémentaires (nombres compatibles) de 5, de 10, de 20, de 50 et de 100;
4. **Gestion par l'apprenant** Effectuer des tâches où l'apprenant devra se servir d'un fait connu pour faire des liens avec d'autres nombres complémentaires.
5. **Gestion partagée** Discuter en groupe-classe des liens qui existent entre les nombres complémentaires à 10, à 20... (p. ex., sachant que 3 et 7 sont une paire de nombres complémentaires à 10, faire le lien avec 13 et 7 ou 3 et 17 comme étant une paire de nombres complémentaires à 20.)

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## RÉALISATION (acquisition des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Tout au long de la réalisation, l'enseignant aura à négocier avec les apprenants, le format de présentation (contenu, durée, matériel d'appui, critères d'évaluation, etc.).

Avant d'entreprendre la réalisation, l'enseignant doit avoir une idée claire des réponses aux questions suivantes et du déroulement qu'il entend suivre pour atteindre les buts fixés.

- De quelles sources d'information avons-nous besoin?
- Qui assumera les diverses responsabilités?
- De combien de temps disposerons-nous?
- Comment allons-nous consigner les renseignements?
- Comment allons-nous partager les informations?
- Qui sera le public cible?
- Quels seront les critères d'évaluation de notre/mon travail?

La vaste majorité des apprenants, y compris ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école, ont eu à résoudre des problèmes d'addition et de soustraction dans un contexte qui leur est familier et dans le monde réel sans nécessairement avoir utilisé un langage mathématique formel. Les apprenants devraient voir l'addition comme la combinaison de parties qui forment un tout.

Les apprenants auront maintenant des occasions de pratiquer afin de démontrer leur compréhension et leur apprentissage de diverses façons telles que les réflexions, la tenue d'un lexique personnel, la création de schémas, l'accomplissement de tâches de performance (exercices, quiz), le portfolio, des autoévaluations, des observations de l'enseignant, des conversations avec l'enseignant et des camarades de classe.

Tout au long de l'année, pour s'assurer que la maîtrise des concepts d'addition et de soustraction est primordiale, il faudra mettre à la disposition des apprenants du matériel concret et leur donner l'occasion de l'explorer, de le manipuler et de l'utiliser pour s'y familiariser.

## QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA MISE EN SITUATION

## ÉTAPE 1 - LA TERMINOLOGIE

**Questions à se poser avant le déroulement**

Que vais-je voir et entendre pendant la réalisation?

Que vais-je entendre comme rétroaction pendant que les apprenants travaillent?

Comment vais-je organiser :

- ▶ le travail de groupes (p. ex., en dyade, groupes flexibles, etc.)?
- ▶ le travail individuel?
- ▶ mon temps pour faire du tutorat?
- ▶ mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une réflexion de qualité?

**Questions à se poser pendant le déroulement**

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables d'identifier des termes qui demandent de faire une addition ou une soustraction?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés avec les termes relatifs à l'addition et à la soustraction?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

**Déroulement de l'étape 1**

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Discuter avec les apprenants des mots ou expressions qu'ils utiliseraient pour expliquer le sens des symboles suivants (+) et (-) (p. ex., plus, somme, moins, différence). Créer une définition commune pour l'addition (+) puis la soustraction (-) qui seront visibles pour tous dans la salle de classe.

Gestion  
partagée

2. Discuter pour créer des affiches qui seront visibles en classe tout au long du regroupement pour montrer le vocabulaire associé à l'addition et à la soustraction.

Gestion  
par  
l'apprenant

3. Inscrire les mots ou les expressions qui correspondent aux symboles (+) et (-) dans son lexique de mathématiques. Accompagner le tout d'une illustration appropriée, afin de pouvoir s'y référer au besoin.

Gestion  
de  
l'enseignant

4. Inviter les apprenants à ajouter des mots à la liste des termes qui peuvent être représentés par le symbole (+) ou le symbole (-). Cette liste de termes devrait être visible en tout temps dans la salle de classe.

Gestion  
par  
l'apprenant

5. Ajouter sur l'affiche de classe les mots qui font référence à l'addition ou à la soustraction tout au long du déroulement et en discuter avec les autres apprenants.

Gestion  
partagée

6. Ajouter des mots qui font référence à l'addition ou à la soustraction tout au long du déroulement et discuter de leur pertinence.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## **ÉTAPE 2 - OPÉRATIONS D'ADDITION ET DE SOUSTRACTION**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables d'effectuer des opérations d'addition et de soustraction?

Quelles connaissances préalables ont-ils?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés à additionner et à soustraire?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Dans quelle mesure, les apprenants comprennent-ils que l'addition et la soustraction sont des opérations opposées?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Note : La soustraction peut sembler plus complexe que l'addition même s'il s'agit de l'opposé de celle-ci. L'apparence de complexité vient des nuances utilisées pour présenter une soustraction. Ainsi,  $17 - 6 = 11$  peut s'exprimer en enlevant la partie d'un tout (on enlève 6 objets d'un ensemble de 17); en comparant deux groupes (la différence entre 17 et 6); en cherchant le terme manquant d'une équation d'addition ( $11 + \blacksquare = 17$ ).

## Déroulement de l'étape 2

1. **Gestion de l'enseignant** Présenter les concepts d'addition et de soustraction à l'aide de matériel concret afin de permettre aux apprenants de développer des images mentales. Modéliser différents problèmes d'addition et de soustraction à voix haute tout en utilisant du matériel concret.
2. **Gestion par l'apprenant** Exprimer différents problèmes d'addition et de soustraction à l'aide de matériel concret, consigner ses représentations dans son cahier de mathématiques et en discuter avec un ou des partenaires.
3. **Gestion partagée** Discuter en groupe-classe des représentations faites à l'aide de matériel concret par les apprenants de problèmes d'addition et de soustraction en utilisant du matériel concret.
4. **Gestion de l'enseignant** Une fois que les apprenants sont à l'aise avec les représentations faites à l'aide de matériel concret, modéliser des représentations imagées de problèmes d'addition et de soustraction afin de les amener à faire de telles représentations dans leur travail. Il est important de parler à voix haute pour bien faire comprendre le lien qui existe entre le concret et la représentation imagée.
5. **Gestion par l'apprenant** Exprimer, avec un partenaire, différents problèmes d'addition et de soustraction à l'aide de représentations imagées. Consigner ces représentations dans son cahier de mathématiques et en discuter avec d'autres membres de la classe.
6. **Gestion partagée** Discuter en classe des représentations imagées de problèmes d'addition et de soustraction (faites par les apprenants).
7. **Gestion de l'enseignant** Lorsque les apprenants sont à l'aise avec les représentations imagées, modéliser des représentations symboliques en expliquant les liens qui existent entre l'utilisation de matériel concret, la représentation imagée et la représentation symbolique. Expliquer que les symboles n'ont de valeur que lorsqu'ils sont soumis à une convention avec laquelle tous s'entendent sur la signification.
8. **Gestion par l'apprenant** Exprimer différents problèmes d'addition et de soustraction à l'aide de représentations symboliques. Consigner ses représentations dans son cahier de mathématiques et en discuter avec un ou des partenaires.
9. **Gestion partagée** Discuter en groupe-classe des représentations symboliques et de l'importance de connaître et comprendre la signification des symboles utilisés.
10. **Gestion de l'enseignant** Inviter les apprenants à trouver dans les médias des exemples de moment où on est appelé à additionner ou à soustraire et partager leurs découvertes.

- Gestion par l'apprenant** 11. Rechercher dans les médias des exemples de moment où on est appelé à additionner ou à soustraire et en créer un collage.
- Gestion partagée** 12. Partager et lister en groupe-classe des exemples de moments où on est appelé à résoudre des problèmes d'addition ou de soustraction.
- Gestion de l'enseignant** 13. Évaluer la capacité des apprenants à faire des représentations concrètes, imagées et symboliques de problèmes d'addition et de soustraction.
- Gestion de l'enseignant** 14. Encourager les apprenants à expliquer dans leur cahier de mathématiques, leur compréhension des concepts d'addition et de soustraction.
- Gestion par l'apprenant** 15. Expliquer, dans son cahier de mathématiques, les liens qui existent entre la représentation concrète, la représentation imagée et la représentation symbolique de l'addition et de la soustraction.
- Gestion de l'enseignant** 16. Offrir une rétroaction aux entrées faites dans les cahiers de mathématiques dans le but d'apporter, s'il y a lieu, les correctifs nécessaires.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants?

- ▶ Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## **ÉTAPE 3 - REPRÉSENTATIONS IMAGÉES ET SYMBOLIQUES DES OPÉRATIONS**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Comment vais-je appuyer les apprenants qui éprouvent des difficultés à représenter concrètement, de façon imagée et symbolique, des opérations d'addition et de soustraction?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?



### Déroulement de l'étape 3

Gestion de l'enseignant

1. Modéliser des phrases numériques d'addition dont la somme peut atteindre 20, 100 ou 1000 et des phrases numériques de soustraction à partir d'un diminuende inférieur à 1000 (inférieur à 50 pour les représentations concrètes et imagées) de façons concrète, imagée et symbolique. Par exemple, dire aux apprenants que vous avez 16 chemises et 6 pantalons et que vous voulez savoir :
  - Combien de vêtements vous possédez au total;
  - Combien de chemises il vous reste si vous en aviez 16 et que vous en avez perdu 7.

Demander à chaque apprenant de modéliser ces problèmes en :

- utilisant des jetons;
- représentant les problèmes à l'aide d'une image;
- les représentant symboliquement.

Gestion par l'apprenant

2. Résoudre des problèmes d'addition dont la somme peut atteindre 20, 100 ou 1000 et des phrases numériques de soustraction à partir d'un diminuende inférieur à 1000 (inférieur à 50 pour les représentations concrètes et imagées) de façon concrète, imagée et symbolique.

Gestion partagée

3. Corriger en groupe-classe des problèmes d'addition dont la somme peut atteindre 20, 100 ou 1000 et des phrases numériques de soustraction à partir d'un diminuende inférieur à 1000 (inférieur à 50 pour les représentations concrètes et imagées) de façon concrète, imagée et symbolique.

Gestion partagée

4. Discuter des diverses méthodes utilisées pour résoudre ces problèmes.

Gestion de l'enseignant

5. Demander à chaque apprenant de créer un problème mathématique d'addition (somme inférieure à 20, à 100 ou à 1000) qu'il aura à présenter au reste de la classe.
  - Écrire chacun des problèmes sous forme d'équations mathématiques. Inviter les apprenants à lire les équations en utilisant des termes et expressions vus depuis le début de la réalisation.

Gestion par l'apprenant

6. Créer un problème mathématique d'addition (somme inférieure à 20, à 100 ou à 1000) et le présenter au reste de la classe.

Gestion partagée

7. Partager les problèmes mathématiques d'addition créés par les apprenants, tenter de les résoudre puis discuter de leur pertinence.

Gestion de l'enseignant

8. Demander à chaque apprenant de créer un problème mathématique de soustraction (diminuende inférieur à 1000) qu'il aura à présenter au reste de la classe.

Gestion par l'apprenant

9. Créer un problème mathématique de soustraction (diminuende inférieur à 1000) qu'il aura à présenter au reste de la classe.

Gestion partagée

10. Partager les problèmes mathématiques d'addition créés par les apprenants, tenter de les résoudre puis discuter de leur pertinence.



11. Évaluer les progrès des apprenants.



12. Demander aux apprenants de partager et d'expliquer une variété de stratégies personnelles pour la résolution de problèmes faisant appel à l'addition et à la soustraction, y compris des stratégies de calcul mental.



13. Partager et expliquer une variété de stratégies personnelles pour la résolution de problèmes faisant appel à l'addition et à la soustraction, y compris des stratégies de calcul mental.



14. Expliquer, dans son journal de bord, la façon avec laquelle il est le plus à l'aise pour résoudre des problèmes d'addition et de soustraction.



15. Offrir une rétroaction aux entrées faites dans les journaux de bord dans le but d'apporter, s'il y a lieu, les correctifs nécessaires.

### **Questions de réflexion**

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## **ÉTAPE 4 - ADDITION ET SOUSTRACTION**

### **Questions à se poser avant le déroulement**

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés à trouver l'information pertinente à une question donnée?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

## Déroulement de l'étape 4

1. Demander aux apprenants de fournir une expression d'addition. Modéliser la rédaction d'une courte histoire à partir de cette expression d'addition.
 

*Gestion de l'enseignant*
2. Distribuer des bandes de papier avec des expressions d'addition (p. ex.,  $23 + 51$ ,  $74 + 31$ ,  $32 + 19$  ou  $139 + 428$ ) à des groupes de deux apprenants et leur demander d'écrire deux courtes histoires aussi différentes que possible pour ces additions.
 

*Gestion de l'enseignant*
3. Écrire en dyades deux courtes histoires aussi différentes que possible pour une expression d'addition.
 

*Gestion par l'apprenant*
4. Partager les histoires en groupe-classe pour déterminer si ces histoires représentent vraiment des contextes d'addition.
 

*Gestion partagée*
5. Demander aux apprenants de fournir une expression de soustraction. Modéliser la rédaction d'une courte histoire à partir de cette expression de soustraction.
 

*Gestion de l'enseignant*
6. Distribuer des bandes de papier avec des expressions de soustraction (p. ex.,  $114 - 63$  ou  $57 - 12$ ) à des groupes de deux apprenants et leur demander d'écrire deux courtes histoires aussi différentes que possible pour ces soustractions.
 

*Gestion de l'enseignant*
7. Écrire en dyade deux courtes histoires aussi différentes que possible pour une expression de soustraction.
 

*Gestion par l'apprenant*
8. Partager les histoires en groupe-classe pour déterminer si ces histoires représentent vraiment des contextes de soustraction.
 

*Gestion partagée*
9. Demander aux apprenants, après le partage des histoires, comment ils savent si les histoires sont au sujet d'addition ou de soustraction.
 

*Gestion de l'enseignant*
10. Écrire chacun des problèmes sous forme d'équations mathématiques. Inviter les apprenants à lire les équations en utilisant les termes vus lors de la mise en situation.
 

*Gestion de l'enseignant*

## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 5 - ADDITION ET SOUSTRACTION SOUS FORME DE TEXTE

### Questions à se poser avant le déroulement

Comment vais-je appuyer les apprenants qui éprouvent des difficultés à représenter concrètement, de façon imagée et symbolique des opérations d'addition et de soustraction?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

**Note :** Dans le déroulement des activités qui suivent, il est important de tenir compte de la zone proximale de l'apprenant lors de la distribution des problèmes. Le dosage des tâches doit être approprié aux besoins et aux capacités de chaque apprenant.

### Déroulement de l'étape 5

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Préparer des tâches d'addition et de soustraction sous forme de texte écrit et sous forme d'expressions mathématiques présentées à la verticale ou à l'horizontale. Demander, par exemple, à chaque apprenant de résoudre à sa façon les problèmes suivants :
  - Vous vous rendez à une braderie où des vêtements sont soldés : chandails 3 \$; bermudas 4 \$; paires de chaussettes 2 \$. Nommez les différentes façons d'acheter pour 20 \$ de vêtements.
  - Monsieur Jimenez avait quatorze apprenants d'inscrits à son cours d'arts. Si trois apprenants se sont inscrits ce matin, combien sa classe compte-t-elle d'apprenants? Sachant qu'il peut accepter un total de 24 apprenants dans son cours, combien d'apprenants peuvent encore s'inscrire?

Encourager les apprenants à utiliser du matériel concret, à faire des représentations imagées de même que symboliques et à mener une discussion sur les façons utilisées pour résoudre ce problème. Inviter les apprenants à écrire les problèmes précédents en ayant recours à des phrases numériques.

Gestion  
par  
l'apprenant

2. Résoudre des tâches d'addition et de soustraction sous forme de texte écrit et sous forme d'expressions mathématiques présentées à la verticale ou à l'horizontale.

Gestion  
partagée

3. Corriger des tâches d'addition et de soustraction sous forme de texte écrit et sous forme d'expressions mathématiques présentées à la verticale ou à l'horizontale.

## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## ÉTAPE 6 - LES ÉQUATIONS

### Questions à se poser avant le déroulement

Dans quelle mesure, les apprenants sont-ils capables d'effectuer des opérations d'addition et de soustraction?

Quelles connaissances préalables ont-ils?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés à additionner et à soustraire?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Dans quelle mesure, les apprenants comprennent-ils que l'addition et la soustraction sont des opérations opposées?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs? Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

### Déroulement de l'étape 6



1. Présenter des équations comportant un terme manquant à différents endroits (p. ex.,  $26 - \blacksquare = 17$ ,  $\blacksquare = 13 + 124$ ,  $26 + 47 = \blacksquare$ ,  $43 = 71 - \blacksquare$ ,  $14 + \blacksquare = 12 + 13$ ). Animer une discussion de classe afin de déterminer les termes manquants. Utiliser une balance à plateaux pour démontrer le concept d'égalité. Demander aux apprenants de trouver le terme manquant dans diverses équations mathématiques.



2. Trouver des termes manquants dans des équations mathématiques en ayant recours à du matériel concret telle une balance à plateaux et divers objets identiques ou en utilisant des représentations imagées.

- Gestion partagée
3. Vérifier le travail des apprenants qui ont trouvé des termes manquants dans des équations mathématiques en ayant recours à du matériel concret telle une balance à plateaux et divers objets identiques ou en utilisant des représentations imagées.
- Gestion par l'apprenant
4. Trouver des termes manquants dans des équations mathématiques en ayant recours à la représentation symbolique.
- Gestion partagée
5. Vérifier le travail des apprenants qui ont trouvé des termes manquants dans des équations mathématiques en ayant recours à la représentation symbolique.
- Gestion de l'enseignant
6. Inviter les apprenants à composer, dans leur cahier de mathématiques, un problème à partir de l'équation  $26 + 8 = 34$ ; leur demander ensuite de décrire la même situation en utilisant la soustraction.
- Gestion de l'enseignant
7. Offrir une rétroaction aux entrées faites dans les cahiers de mathématiques dans le but d'apporter, s'il y a lieu, des correctifs nécessaires.
- Gestion de l'enseignant
8. Animer une discussion sur le fait que l'addition permet de solutionner des problèmes de soustraction et que la soustraction permet de solutionner des problèmes d'addition.
- Gestion partagée
9. Discuter des questions suivantes :
- Comment peut-on résoudre les soustractions suivantes en utilisant l'addition :  $6 - 2$ ,  $8 - 3$ ,  $4 - 2$ ,  $9 - 8$ ?
  - Est-il vrai qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre à soustraire si on sait additionner?
  - Comment peut-on résoudre  $13 - 7$  de trois différentes façons (retrancher 7 de 10 et ajouter 3; enlever 3 de 13 puis enlever un autre 4; compter jusqu'à 13 à partir de 7).
  - Y a-t-il toujours plus d'une façon de résoudre une soustraction?
  - Pourquoi est-il possible de résoudre  $18 - 9$  en résolvant  $19 - 10$  ou  $20 - 11$ ? Ce raisonnement est-il toujours juste?
  - Quelle est la façon rapide de soustraire 9 de n'importe quel nombre?
- Gestion de l'enseignant
10. Inviter les apprenants à exprimer, dans leur journal de bord, ce qu'ils savent au sujet de l'addition et de la soustraction.
- Gestion par l'apprenant
11. Exprimer, dans son journal de bord, ce qu'il sait au sujet de l'addition et de la soustraction.
- Gestion de l'enseignant
12. Offrir une rétroaction aux entrées faites dans les journaux de bord dans le but d'apporter, s'il y a lieu, des correctifs nécessaires.

## Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

### ÉTAPE 7 - L'ESTIMATION

#### Questions à se poser avant le déroulement

Dans quelle mesure les apprenants sont-ils capables d'estimer des quantités? De calculer mentalement?

Quelles connaissances préalables ont-ils?

Comment vais-je appuyer ceux qui éprouvent des difficultés à estimer des quantités ou à calculer mentalement?

- ▶ Ai-je une gamme suffisante de stratégies pour répondre aux besoins de ces apprenants?
- ▶ De quel matériel ai-je besoin?
- ▶ Quels appuis visuels vais-je mettre à la disposition des apprenants?

Dans quelle mesure les apprenants comprennent-ils l'importance d'estimer et de calculer mentalement?

Qu'est-ce que j'évalue et pourquoi?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

**Note :** Plusieurs facteurs entrent en compte lorsque vient le temps de déterminer s'il est préférable ou non d'estimer, par exemple, le contexte, la taille des nombres et les opérations impliquées.

#### Déroulement de l'étape 7

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Faire un retour avec les apprenants sur l'importance de l'estimation et des circonstances où elle est utile.

Gestion  
par  
l'apprenant

2. Participer à la discussion sur l'importance de l'estimation et des circonstances où elle est utile.

Gestion  
partagée

3. Discuter de l'importance de l'estimation et des circonstances où elle est utile.

Gestion de l'enseignant

4. Discuter de l'importance du contexte :

Le contexte permet de décider si une estimation ou une réponse exacte est requise, par exemple, quand quelqu'un veut savoir s'il a assez d'argent pour acheter deux objets. Par exemple, vous voulez acheter un pantalon qui coûte 59 dollars et une chemise qui coûte 47 dollars. Avez-vous assez de 100 dollars si les taxes sont incluses dans le prix? Comment est-il possible de le savoir?

- Est-ce que ce serait une bonne idée d'arrondir les deux prix vers le bas? Pourquoi ou pourquoi pas?

Jusqu'à quel point l'estimation doit-elle être près de la valeur exacte? Par exemple, l'estimation d'une foule pour un reportage n'a pas à être aussi précise que celle d'un coût pour l'achat de matériel.

Vaut-il mieux sous-estimer ou surestimer? Par exemple, quand vient le temps de faire des achats, il vaut mieux surestimer que sous-estimer.

Gestion par l'apprenant

5. Participer à la discussion sur l'importance du contexte pour estimer des nombres.

Gestion partagée

6. Discuter de l'importance du contexte :

- Une réponse exacte est-elle nécessaire ou une estimation est-elle suffisante?
- Jusqu'à quel point l'estimation doit-elle être près de la valeur exacte?
- Vaut-il mieux sous-estimer ou surestimer?

Gestion de l'enseignant

7. Discuter de l'importance des nombres à estimer :

- Les nombres influent sur le choix de l'estimation à faire. Par exemple, dans le cas de  $836 + 94$ , on peut choisir d'arrondir 94 à 100 parce que 100 est assez près de 94 et qu'il est facile de compter par 100;
- $672 - 69$  pourrait être arrondi à  $675 - 75 = 600$  parce qu'il est assez facile de compter en utilisant des multiples de 25 surtout lorsque vient le temps d'estimer de la monnaie.
- Il serait également possible d'estimer en arrondissant à des multiples de 10;  $670 - 70 = 600$

Gestion partagée

8. Discuter de l'importance des nombres à estimer en posant la question suivante : Pourquoi est-il important d'arrondir les nombres à additionner ou à soustraire à la même valeur de position?

Gestion de l'enseignant

9. Discuter de l'importance des opérations :

- Demander aux apprenants s'il est possible d'estimer pour soustraire. Peut-on estimer  $78 + 26$  et  $78 - 26$ ?
- Les opérations à faire doivent aussi être prises en compte pour estimer, par exemple, dans le cas de l'addition, on arrondit habituellement un nombre à la hausse et l'autre à la baisse pour se rapprocher de la réponse exacte ( $66 + 26$  sera arrondi à  $70 + 20$  plutôt que  $70 + 30$ ). Pour une soustraction, on arrondit chacun des nombres à la baisse ou à la hausse ( $84 - 36$  sera arrondi à  $80 - 30$  ou à  $90 - 40$ ).



- Gestion par l'apprenant* 10. Participer à la discussion sur l'importance des opérations à effectuer lorsque vient le temps d'arrondir des nombres.
- Gestion partagée* 11. Discuter de l'importance des opérations à faire :
- Pourquoi faut-il arrondir un nombre à la hausse et un nombre à la baisse pour additionner des estimations?
  - Pourquoi faut-il arrondir les deux termes à la hausse ou à la baisse dans le cas d'une soustraction?
- Gestion par l'apprenant* 12. Résoudre des problèmes liés à l'estimation de nombres.
- Gestion partagée* 13. Corriger des problèmes liés à l'estimation de nombres et discuter des diverses stratégies utilisées.
- Gestion de l'enseignant* 14. Inviter les apprenants à exprimer, dans leur journal de bord, différentes stratégies utilisées pour estimer des nombres.
- Gestion par l'apprenant* 15. Expliquer dans son journal de bord, différentes stratégies utilisées pour estimer des nombres.
- Gestion de l'enseignant* 16. Offrir une rétroaction aux entrées faites dans les journaux de bord afin d'apporter, s'il y a lieu, des correctifs nécessaires.

### Questions de réflexion

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

Qu'est-ce que je remarque de la dynamique de la classe?

## INTÉGRATION (application des connaissances)

### DÉROULEMENT ET GESTION FAIT PAR L'ENSEIGNANT

Une intégration permet à l'apprenant de démontrer ce qu'il a appris au cours des leçons du thème. Tout au long de l'intégration, l'enseignante doit s'assurer que l'apprenant réfléchisse et se penche sur les stratégies auxquelles il a eu recours pendant le thème pour créer une représentation de ses apprentissages et démontrer ses habiletés.

L'enseignant devra :

- expliquer aux apprenants comment ce qu'ils ont appris dans les dernières semaines leur sera utile pour le travail qu'on leur demandera d'accomplir pendant la tâche culminante à la fin de ce déroulement;
- prendre le temps de réfléchir avec les apprenants sur les apprentissages qu'ils ont faits et qui devront mettre en pratique pour accomplir la ou les tâches culminantes;
- expliquer aux apprenants qu'ils auront le choix de comment représenter leurs apprentissages;
- déterminer avec les apprenants les critères d'un travail de qualité, les comportements voulus et les attentes par rapport au travail de groupe et individuel et expliquer leur importance.

Les apprenants devront s'autoréguler et les enseignants devront évaluer jusqu'à quel degré la construction d'un savoir s'est effectuée.

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA MISE EN SITUATION

## ÉTAPE 1 - L'ÉVALUATION

### ***Questions à se poser avant et pendant le déroulement***

Comment vais-je découvrir ce que les apprenants ont appris?

Qu'est-ce que je devrais voir et entendre?

Quelles connaissances les apprenants ont-ils en termes d'achats et de gestion de budget?

Les apprenants connaissent-ils le *Guide alimentaire canadien*?

Ai-je le matériel nécessaire à la réalisation de ce projet?

Comment vais-je accompagner les apprenants non-lecteurs?

Comment vais-je accompagner les apprenants dont l'écrit est en voie d'acquisition?

Comment puis-je faire du coenseignement et avec qui?

Comment vais-je organiser mon temps pour faire des observations ou pour rencontrer individuellement chaque apprenant?

Comment vais-je faire ressortir les critères d'une production et d'une présentation de qualité?

## Déroulement de l'étape 1

1. Expliquer le projet suivant aux apprenants (projet en groupe de 2) :
  - ils ont un budget de 100 \$ (taxes incluses) pour faire une épicerie de trois jours qui doit permettre de préparer 3 petits déjeuners, 3 déjeuners et 3 dîners pour une famille de quatre personnes. Ils doivent respecter les consignes du *Guide alimentaire canadien* (présenter le *Guide alimentaire canadien* si nécessaire.)
  - Proposer les défis suivants aux apprenants :
    - 1) Dépenser le moins possible;
    - 2) Se rapprocher le plus possible de 100 \$ sans dépasser ce montant.
  - Expliquer aux apprenants qu'ils devront utiliser des dépliants publicitaires ou produire des dessins pour illustrer leur menu. Il se peut qu'ils aient à visiter une épicerie pour connaître le prix de certains aliments. Ils devront présenter leur menu sur une affiche au reste de la classe.
2. Participer à une discussion sur le projet avec le groupe-classe.
3. Former une dyade avec un collègue de classe.
4. Discuter du projet présenté par l'enseignant.
5. Établir des critères d'évaluation pour le projet et la présentation de celui-ci.
6. Établir un menu de trois jours en respectant les critères présentés par l'enseignant et les critères d'évaluation établis en groupe-classe.
7. Préparer une affiche de leur menu avec les prix des divers aliments (ingrédients).
8. Organiser le déroulement des présentations des apprenants.
9. Présenter leur affiche aux autres élèves de la classe.
10. Discuter des présentations des divers groupes pour en relever les points forts et les éléments à améliorer.
11. Demander aux apprenants d'expliquer dans leur journal de bord les diverses stratégies qu'ils ont utilisées pour réaliser ce projet.
12. Expliquer dans son journal de bord les stratégies utilisées pour respecter le budget de 100 \$ en relevant un des deux défis proposés.
13. Offrir une rétroaction aux stratégies utilisées par les apprenants et présentées dans leur journal de bord.

## Questions de réflexion

Que puis-je observer pendant cette activité?

Qu'est-ce que j'évalue? Pourquoi?

Qu'ai-je découvert au sujet des apprenants? Comment vais-je utiliser cette information?

Si j'avais à refaire cette activité, comment la referais-je?

Comment puis-je m'assurer de la contribution de chacun?

## ÉTAPE 2 - LES SEPT PRINCIPES DE L'ADDITION ET DE LA SOUSTRACTION

### Déroulement de l'étape 2

Gestion  
de  
l'enseignant

1. Placer les sept principes de l'addition et de la soustraction en évidence dans la salle de classe.
  - L'addition et la soustraction sont des opérations inverses.
  - Pour l'addition, l'ordre des termes n'a pas d'importance (commutativité), mais l'ordre est important pour la soustraction.
  - Pour additionner des termes, vous pouvez enlever une partie à un terme puis l'ajouter à l'autre terme sans changer la somme (associativité), par exemple  $13 + 22 = (13 - 3) + (22 + 3) = 10 + 25$ .
  - L'addition et la soustraction peuvent se faire en partie, par exemple  $23 + 9 = 23 + 7 + 2 = 32$ ;  $41 - 13 = 41 - 10 - 3$ .
  - Pour soustraire un nombre d'un autre, on peut additionner un même nombre aux deux membres de l'opération sans changer la différence, par exemple  $17 - 6 = (17 + 3) - (6 + 3)$ .
  - Qu'on additionne ou qu'on soustraie 0 à un nombre, la somme ou la différence est la même que ce terme, par exemple  $14 + 0 = 14$ ;  $834 - 0 = 834$ .
  - Quand on additionne 1 à un terme, la somme est le terme suivant; quand on soustrait 1 à un terme, la différence est le terme précédent.

Gestion  
de  
l'enseignant

2. Demander aux apprenants de donner des exemples dans leur journal de bord pour chacun des sept principes de l'addition et de la soustraction.

Gestion  
par  
l'apprenant

3. Donner des exemples dans son journal de bord pour chacun des sept principes de l'addition et de la soustraction.

Gestion  
partagée

4. Vérifier les exemples donnés par les apprenants pour chacun des sept principes de l'addition et de la soustraction.

Gestion  
de  
l'enseignant

5. Vérifier les exemples donnés dans le journal de bord pour chacun des principes et offrir les rétroactions nécessaires.

## RÉFLEXIONS SUR LES APPRENTISSAGES

### QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL RELIÉ À LA RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES

---

Quel niveau de succès chaque apprenant a-t-il atteint?

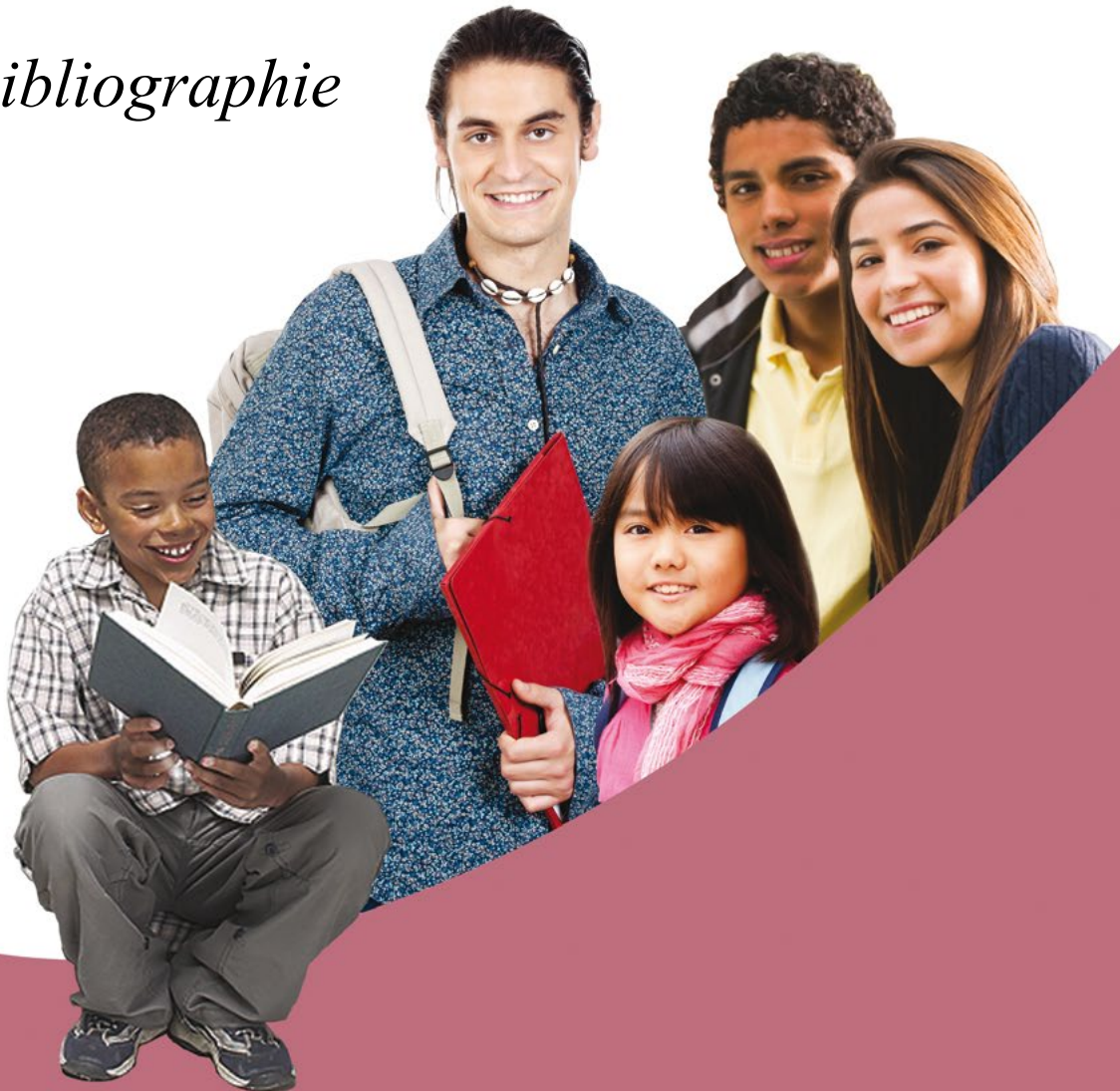
Qu'aurais-je pu faire de différent pour connaître encore plus de succès dans l'apprentissage de chacun, y compris le mien?

Quels sont les prochains buts pour chacun?



# **L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba**

## *Bibliographie*







## BIBLIOGRAPHIE

- ACCUEIL FRANCOPHONE (2013). *Guide d'accompagnement de l'enseignante et de l'enseignant : mieux comprendre les élèves nouveaux arrivant pour une intégration réussie dans la Division scolaire franco-manitobaine* (DSFM), Winnipeg, Manitoba, Accueil francophone.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (2008). *Pour des interventions favorisant la construction d'une identité francophone : définition, modèle et principes directeurs*. [http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF\\_Feuillet-synthese-CI.pdf](http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF_Feuillet-synthese-CI.pdf) (Consulté le 10 mars 2011).
- ATANGUA-ABÉ, Jacob et Mamadou KA (2012). *La réalité de élèves nouveaux arrivants dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine* (DSFM), Winnipeg, Manitoba, Accueil francophone.
- BÂ, Amadou Hampâté (2012). *La Querelle des deux lézards et autres contes africains*, Paris, Larousse, 2012.
- BEAUCHAMP, Jacinthe, et Manon LACELLE (2009). « L'étude de l'implantation d'un modèle d'intervention familiale dans des communautés rurales canadiennes et de ses effets sur les parents et les enfants », dans MASNY, Diane (dir.), *Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 165-186.
- BERMOND, Monique, May D'ALENÇON et Odile WEULERSSE (2009). *3 contes d'Afrique*, Paris, Père Castor Flammarion.
- BLANCHET, Philippe (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3<sup>e</sup> année de Licences, Université de Rennes 2 - Haute Bretagne. [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf) (Consulté le 14 octobre 2014).
- BROOKHART, Susan M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*, adaptation de Léo-James Lévesque, Montréal, Québec, Chenelière Éducation.
- BUORS, Paule, et François LENTZ (2009). « Les littératies multiples : regards sur leur potentiel pour l'apprentissage en français en milieu franco-minoritaire », dans MASNY, Diana (dir.). *Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, Ottawa, Presses universitaires de l'Université d'Ottawa, p. 126-162.
- BUORS, Paule, et François LENTZ (2011). « La programmation éducative en milieu francophone minoritaire : penser autrement pour agir différemment », dans ROCQUE, Jules (dir.). *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Manitoba, Presses universitaires de Saint-Boniface.

- BRUNER, Jérôme S. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- BURNETT, Cathy, et Julia MYERS (2002). « Beyond the Frame: Exploring Children's Literacy Practices », *Literacy*, vol. 36, n° 2, p. 56-62.
- BURNETTE, Jane (2000). « Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Students for Special Education Eligibility », *ERIC Digest*, Arlington, Virginia, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Accessible en ligne : <http://www.ericdigests.org/2001-4/assessment.html>.
- CHAPPUIS, Jen, et al. (2004). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing Right – Using it Well*, 2<sup>nd</sup> Ed., Harlow, Essex, Pearson.
- CHENARD, Pierre, et Pierre DORAY (dir.) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003). « Introduction générale », *Trousse de formation en francisation : contenus de formation. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année*. [http://francisation.cmec.ca/documents/00\\_IntroductionGenerale.pdf](http://francisation.cmec.ca/documents/00_IntroductionGenerale.pdf) (Consulté le 14 octobre 2014).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2008). *Projet pancanadien de français langue première : guide pédagogique : stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12<sup>e</sup> année)*, Montréal, Chenelière.
- DAVIES, Anne (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Chenelière.
- DE BOEL, Anne-Catherine (2001). *Rafara : un conte populaire africain*, Paris, France, L'école des loisirs. (lutin poche).
- DECAPUA, Andrea, William SMATHERS et Lixing Frank TANG (2009). *Meeting the Needs of Students with Limited or Interrupted Schooling: A Guide for Educators*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- DELAUNOIS, Angèle (2009). *Venus d'ailleurs*, photographies de Martine Doyon, Montréal, Québec, Hurtubise.
- DILLER, Debbie (2010). *Les centres de littératie : susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*, adaptation de Jocelyne Prenoveau, Montréal, Québec, Chenelière Éducation.
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE (DSFM) (2010). *La francisation : un processus vers la francité de tous 2010-2011*, Lorette, Manitoba, DSFM. [Document interne].
- DOISE, Willem, et Gabriel MUGNY (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.

- EAKER, Robert, Richard DUFOUR et Rebecca DUFOUR (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington, Indiana, National Educational Service.
- ECHAVERRIA, Jana, Mary Ellen VOGT et Deborah J. SHORT (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*, 4<sup>th</sup> Ed., Upper Saddle River, New Jersey, Pearson.
- FOWLER, Jean, et Hugh R. HOOPER (1998). *ESL Learners with Special Needs in British Columbia: Identification, Assessment and Programming*, British Columbia Ministry of Education, Skills, and Training. <http://bctf.ca/uploadedFiles/Publications/ESL-SpecialNeeds.pdf> (Consulté le 8 mars 2012).
- GERSTEN, Russell, et Scott BAKER (juin 2000). « What We Know about Effective Instructional Practices for English Language Learners », *Exceptional Children*, vol. 66, n° 4, p. 454-470.
- HAMAYAN, Else, et al. (2007). *Special Education Considerations for English Language Learners: Delivering a Continuum of Services*, Philadelphia, Pennsylvania, Caslon Publishing.
- HARLAN, Wynne, et Ruth DEAKIN-CRICK (2003). « Testing and Motivation for Learning », *Assessment in Education*, vol. 10, n° 2, p. 169-208.
- HIMMELE, Pérsida, et William HIMMELE (2009). *The Language-Rich Classroom: A Research-Based Framework for Teaching English Language Learners*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- HOHL, Janine (1996). « Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école », *Lien social et Politiques*, n° 35, p. 51-62.
- KALANTZIS, Mary, et Bill COPE (2012). *Literacies*, Port Melbourne, Victoria, Cambridge University Press.
- KANOUTÉ, Fasal (2007). « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec », *Informations sociales*, n° 143, p. 64-74.
- LANDRY, Rodrigue, Cataline FERRER et Raymond VIENNEAU (2002). « La pédagogie actualisante : un projet éducatif », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2, p. 1-7. Accessible en ligne : [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF\\_XXX\\_2.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_2.pdf).
- LAPLANTE, Bernard (2001). « Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences : des élèves de sixième année apprennent à parler des réactions chimiques », dans MASNY, Diane (dir.). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et du foyer*, Montréal, Éditions Logiques, p. 105-141.
- LINDSEY, Delores B., Richard S. MARTINEZ et Randall B. LINDSEY (2003). *Culturally Proficient Coaching*, California, Corwin Press.

- LAYE, Camara (1994). *L'enfant noir*, Paris, Pocket Jeunesse.
- LEGENDRE, Réналd (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd., Montréal, Québec, Guérin.
- LÉVESQUE, Elaine (2013). *Aller au-delà de la norme*. [Présentation lors de l'institut de Cultural Proficiency, du 13 au 15 novembre 2013, Winnipeg, Manitoba].
- MANITOBA EDUCATION (2011). *Manitoba Kindergarten to Grade 12 Curriculum Framework for English as Additional Language (EAL) and Literacy, Academics, and Language (LAL) Programming*, Draft. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/eal/framework/> (Consulté le 20 janvier 2012).
- MANITOBA EDUCATION AND TRAINING (1995). *Towards Inclusion: A Handbook for English as a Second Language Course Designation, Senior 1-4: A Resource for Senior Years Schools*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010). *Plan éducatif personnalisé : guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PÉP*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011). *Pour l'inclusion : appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2012). « Services aux élèves/Éducation spéciale : programmes d'éducation appropriés ». <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html> (Consulté le 18 juin 2012).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). *Lignes directrices concernant l'adaptation de cours aux besoins des apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés : document à l'intention des écoles secondaires offrant de la programmation en langue française*, 2<sup>e</sup> éd., version provisoire, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). *Mathématiques, maternelle à la 8<sup>e</sup> année, programme français : programme d'études : cadre des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ma/cadre\\_m-8\\_rev\\_2013/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ma/cadre_m-8_rev_2013/docs/document_complet.pdf).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014). *Obtention de crédits du secondaire – Évaluation des cours complétés à l'extérieur du système des écoles publiques du Manitoba : guide à l'intention des administrateurs scolaires*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1997). *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel : ouvrage de référence pour les écoles*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1999). *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4)*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2000). *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (5 à 8)*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Sciences humaines, maternelle à la 8<sup>e</sup> année : programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2004). *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2<sup>e</sup> éd., Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2014). *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture, en écriture de textes informatifs et sur l'engagement des élèves au niveau des années intermédiaires*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MASNY, Diane (dir.) (2009). *Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, Ottawa, Ontario, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MASNY, Diane (dir.) (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, Montréal, Éditions Logiques.
- MASNY, Diana, et Thérèse DUFRESNE (2007). « Lire au 21<sup>e</sup> siècle : la perspective des littératies multiples », dans DIONNE, Anne-Marie, et Marie Josée BERGER, (dir.). *Les littératies : perspective linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Ontario, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 209-224. Accessible en ligne : [http://aix1.uottawa.ca/~dmasny/french/writings/masny\\_dufresne\\_2007\\_fr.pdf](http://aix1.uottawa.ca/~dmasny/french/writings/masny_dufresne_2007_fr.pdf).
- MCKAY, Penny (2006). *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press.
- MCLEOD, Sharynne (2007). *The International Guide to Speech Acquisition*, Independence, Kentucky, Cengage Learning.
- MORISSETTE, Rosée (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Québec, Chenelière.

- NUTTAL, Ena V., Patricia M. LANDURAND et Patricia GOLDMAN (1984). « A Critical Look at Testing and Evaluation from a Cross-Cultural Perspective », dans CHINN, Philip, éd. *Education of Culturally and Linguistically Different Exceptional Children*, Reston, Virginia, The Council for Exceptional Children, p. 42-62.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE) et STATISTIQUE CANADA (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf> (Consulté le 21 octobre 2014).
- PIQUEMAL, Nathalie, Bathélemy BOLIVAR et Boniface BAHI (2010). « Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone : Entre défis et succès social », *Revue canadienne de recherche sociale*, vol. 3, n° 1.
- PIQUEMAL, Nathalie, Bathélemy BOLIVAR et Boniface BAHI (2010). *Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques*. Cahiers francophones de l'Ouest.
- PIQUEMAL, Nathalie, et Bathélemy BOLIVAR (2009). « Discontinuités culturelles et linguistiques : portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire », *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 10, n° 3, p. 245-264.
- POTVIN, Pierre (2010). *La réussite éducative : texte pour le cadre de référence du CTREQ*, version courte. <http://www.gare.cree-inter.net/sites/default/files/Cadre%20CTREQ-%20Texte%20r%C3%A9ussite%20%C3%A9ducative.pdf> (Consulté le 15 octobre 2014).
- PROTOCOLE DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'OUEST CANADIEN (DE LA MATERNELLE À LA DOUZIÈME ANNÉE) (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS (2012). *Cadre commun de français langue première (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*. <http://www.wncp.ca/media/49932/fl1.pdf> (Consulté le 4 avril 2013).
- QUEZADA, Reyes L., Delores B. LINDSEY et Randall B. LINDSEY (2012). *Cultural Proficient Practice: Supporting Educators of English Learning Students*, Thousand Oaks, California, Corwin.
- RAVAL, Mayur (2010). *Les défis des élèves nouveaux arrivants dans un milieu francophone minoritaire : les trois axes de l'inclusion : l'accueil, l'intégration scolaire et l'établissement*, Recension d'écrits présentée dans le cadre de l'examen synthèse (M.Ed.) – Collège universitaire de Saint-Boniface, Faculté d'éducation.
- RÉSEAU POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES. RESDAC. <http://www.resdac.net/> (Consulté le 15 octobre 2014).

- RESTAK, Richard (2003). *The New Brain: How the Modern Age is Rewiring Your Mind*, New York, St. Martin's Press.
- SOLAR, Claude, et Fasal KANOUTÉ (dir.) (2007). *Questions d'équité en éducation et formation*, en collaboration avec Paul Carr et al., Montréal, Québec, Éditions Nouvelles.
- STIGGINS, Rick (2005). « Assessment for Learning: Building a Culture of Confident Learners », dans DUFOUR, Richard, Robert EAKER, et Rebecca DUFOUR, éd. *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*, Bloomington, Indiana, Solution Tree, chapitre 4.
- TOMLINSON, Carol Ann (2003). *La classe différenciée*. Montréal, Québec, Chenelière.
- TOMLINSON, Carol Ann, et Caroline CUNNINGHAM EIDSON (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOUSSAINT, Pierre (2010). « Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble », dans TOUSSAINT, Pierre (dir.). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-60.
- TRUMBULL, Elise, et Maria PACHEO (2005). *The Teacher's Guide to Diversity: Building a Knowledge Base: Volume 1: Human Development, Culture, and Cognition*, Providence, Rhode Island, The Education Alliance at Brown University.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- YATES, James R., et Alba A. ORTIZ (1998). « Developing Individualized Educational Programs for the Exceptional Bilingual Student », dans BACA, Leonard, et Hermes CERVANTES. *The Bilingual Special Education Interface*, 3<sup>rd</sup> Ed., Columbus, Ohio, Merrill Publishing, p. 188-212.
- VIAU, Rolland (1997). *La motivation en contexte scolaire*, 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- WILSON-PORTUONDO, Maria L., et Phyllis R. HARDY (2001). *When is Language Difficulty a Disability? The Assessment and Evaluation Process of English Language Learners*. [Communication présentée à la MATSOL Conference, le 12 janvier 2001, Chestnut Hill, Massachusetts].
- ZWIERS, Jeff (2008). *Lire pour apprendre : construire des automatismes de compréhension en lecture*, Montréal, Québec, Chenelière.





## **La vie après la guerre :**

*L'éducation en tant que processus  
de guérison pour les réfugiés et  
les jeunes touchés par la guerre*





|   |               |
|---|---------------|
| <b>Publié par Éducation et Formation Manitoba 2017</b>  | <b>EDU-5</b>  |
| <b>Remerciements</b>  | <b>EDU-6</b>  |
| <b>Introduction</b>   | <b>EDU-7</b>  |
| Quel est le but de cette ressource?   | EDU-9         |
| Comment ce document est-il organisé?  | EDU-9         |
| Documents d'accompagnement  | EDU-10        |
| <b>Partie 1 : Immigration et établissement de nouveaux arrivants réfugiés</b>   | <b>EDU-11</b> |
| Quelles sont les grandes tendances de l'immigration au Manitoba?  | EDU-13        |
| Que signifie le terme réfugié?  | EDU-14        |
| Pourquoi est-il important de distinguer les réfugiés des autres immigrants?   | EDU-15        |
| Comment les réfugiés arrivent-ils au Canada et au Manitoba?   | EDU-16        |
| Où les réfugiés s'installent-ils?   | EDU-16        |
| Quel appui est-il offert aux réfugiés?  | EDU-16        |
| Pourquoi certains jeunes réfugiés arrivent-ils au Canada sans leurs parents?  | EDU-17        |
| <b>Partie 2 : Effets de la guerre et de la réinstallation</b>   | <b>EDU-19</b> |
| Qu'arrive-t-il aux familles des réfugiés et à ceux qu'il a fallu quitter?   | EDU-21        |
| Quelles sont les expériences et les caractéristiques communes des enfants et des adolescents réfugiés?  | EDU-22        |
| Interruption de la scolarité et expérience dans les camps   | EDU-22        |
| Exposition au traumatisme   | EDU-23        |
| Pertes  | EDU-25        |
| Transitions - les défis de la fuite et de la réinstallation   | EDU-27        |
| Qu'est-ce que la résilience?  | EDU-28        |
| Quel est le rôle de la religion, de la spiritualité et des ressources culturelles?  | EDU-31        |
| <b>Partie 3 : Aider les enfants et les adolescents réfugiés dans les écoles</b>   | <b>EDU-33</b> |
| Quels sont les principaux défis auxquels les jeunes réfugiés doivent s'adapter en arrivant au Canada?   | EDU-36        |
| Pourquoi devons-nous tenir compte de l'ensemble des dimensions du jeune dans l'élaboration de mesures d'appui pour les apprenants nouveaux arrivants et réfugiés? | EDU-38        |
| De quoi faut-il tenir compte pour évaluer les enfants et les adolescents réfugiés ou touchés par la guerre?   | EDU-38        |
| Quels éléments peuvent contribuer au succès et au bien-être à long terme des apprenants réfugiés dont la scolarité a été interrompue?                             | EDU-40        |
| Quelle est l'importance des programmes d'été et des programmes parascolaires?   | EDU-43        |
| Exemples de projets prometteurs pour les apprenants réfugiés ayant besoin d'appui intensif  | EDU-44        |

---

|   |               |
|---|---------------|
| <b>Partie 4 : Appuyer les apprenants dans la salle de classe</b>  | <b>EDU-49</b> |
| En quoi raconter son histoire favorise-t-il le processus de guérison?   | EDU-54        |
| Comment les enseignants doivent-ils réagir aux révélations?   | EDU-56        |
| Que pouvons-nous faire pour aider les apprenants à surmonter des sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage? | EDU-57        |
| Comment repérer les apprenants qui ont besoin d'interventions plus intensives?  | EDU-59        |

---

|  |               |
|--|---------------|
| <b>Partie 5 : Appuyer les enseignants et le personnel qui travaillent avec les jeunes réfugiés et leur famille</b> | <b>EDU-61</b> |
| Comment prévenir l'épuisement professionnel et le traumatisme secondaire?  | EDU-66        |

---

|  |               |
|--|---------------|
| <b>Annexe</b>  | <b>EDU-69</b> |
| Annexe A - Liste de planification pour les écoles, les familles et les communautés | EDU-71        |

---

|                              |               |
|------------------------------|---------------|
| <b>Références/Ressources</b> | <b>EDU-73</b> |
|------------------------------|---------------|

Adapté de *Life After War: Education as a Healing Process for Refugee and War-Affected Children*.

Bien que tous les efforts aient été déployés pour assurer l'exactitude des renseignements de cette publication, les lecteurs doivent se rappeler qu'il ne s'agit que d'un guide. Il est important que les enseignants et autres professionnels qui utilisent cette ressource restent vigilants dans leurs responsabilités professionnelles et fassent appel à leurs compétences professionnelles et à leur jugement en tout temps.

### Références photographiques

- © Goto, T. (photographe). 2011. (page couverture, en haut à gauche). Reproduction autorisée.
- © Goto, T. (photographe). 2011. (page couverture, en haut à droite). Reproduction autorisée.
- © Goto, T. (photographe). 2011. (page couverture, en bas à gauche). Reproduction autorisée.
- © Goto, T. (photographe). 2012. (page couverture, en bas à droite). Reproduction autorisée.

## PUBLIÉ PAR ÉDUCATION ET FORMATION MANITOBA 2017

Ce projet est le fruit de la collaboration d'organismes au service des immigrants et des réfugiés qui ont estimé que les éducateurs tireraient profit de documents de soutien traitant les besoins psychosociaux et éducatifs des jeunes issus de communautés d'immigrants et de réfugiés. De nombreux éducateurs, défenseurs des droits des immigrants et des réfugiés du Manitoba et professionnels actifs dans le domaine du développement social et de la santé ont participé à la conception du présent document. Cependant, ce sont surtout les milliers de jeunes et de familles réfugiés qui ont fait du Manitoba leur terre d'adoption au cours des dix dernières années qui ont motivé la rédaction d'un tel document. Leur courage, leur résilience, leurs espoirs et leurs rêves ont inspiré et continuent d'inspirer non seulement les éducateurs mais aussi les Manitobains et les Manitobaines « ordinaires » de tous les milieux.

### PUBLICATIONS COMPLÉMENTAIRES

Deux documents complémentaires ont été élaborés, ensuite publiés, dans le cadre de ce projet.

Il s'agit de :

- *La vie après la guerre : Apprentissage professionnel, organismes et soutien communautaire*
- *War Affected Children: A Comprehensive Bibliography*

Le présent document s'appuie sur des travaux de recherche menés au Canada, en Australie, aux États-Unis et à l'échelle internationale sur des ouvrages pédagogiques et des documents de soutien conçus dans le but d'améliorer les résultats scolaires et personnels des jeunes qui ont été forcés de demander asile ou d'immigrer dans des terres lointaines à cause de la guerre, de conflits et de déplacement de population. Même si nous avons fait tout notre possible pour garantir l'exactitude des renseignements qu'il contient, nous rappelons aux lecteurs qu'il ne s'agit que d'un guide. Il est important que les enseignants et autres professionnels qui se servent de cette ressource restent vigilants à l'égard de leurs responsabilités et qu'ils fassent preuve de professionnalisme et de jugement en tout temps.

## REMERCIEMENTS

La Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration et à la mise au point de ce document.

|                        |  |
|------------------------|--|
| Claudette Laurie       | Conseillère pédagogique<br>Division du Bureau de l'éducation française                           |
| Sylvie Huard-Huberdeau | Rédactrice contractuelle   |
| Céline Ponsin          | Conceptrice graphique et éditique<br>Division du Bureau de l'éducation française                 |
| Houssinatou Sacko      | Opératrice de traitement de texte<br>Division du Bureau de l'éducation française                 |
| Tony Tavares           | Diversity Education and International<br>Languages Consultant<br>Education and Advanced Learning |
| Diana Turner           | English as an Additional Language<br>Education and Advanced Learning                             |

## INTRODUCTION

***1 milliard d'enfants sont privés d'un ou de plusieurs services essentiels à leur survie et à leur développement.***

***De 500 millions à 1,5 milliard d'enfants ont été touchés par la guerre.***

***18 millions d'enfants vivent les effets d'un déplacement.***

Le visage multiculturel du Canada est en évolution constante en raison de facteurs liés à l'immigration et d'autres facteurs sociétaux et démographiques. Ce document cherche à accroître la conscience collective quant à la nature changeante de notre diversité et à l'importance de cette pluralité. Les éducateurs de l'ensemble du Manitoba et des autres provinces s'efforcent de répondre correctement aux besoins d'une



iStock. Fichier 3962686.

population d'apprenants de plus en plus diverse. Cependant, certains éprouvent parfois des difficultés face à la réalité de l'enseignement dans un contexte exigeant sur le plan émotionnel et nécessitant d'excellentes compétences et aptitudes interculturelles et multilingues.

Les éducateurs et autres personnes qui travaillent avec des apprenants qui étaient réfugiés ou qui ont été touchés par la guerre considèrent leur expérience comme enrichissante et épanouissante. Leur travail peut être complexe et comporter des défis, mais ils se disent inspirés par la richesse des compétences, les perspectives diverses, la résilience et la motivation que ces apprenants apportent avec eux et dont ils font preuve au cours du processus de réinstallation.

Afin d'aider ces jeunes à relever leurs défis et de leur donner le soutien dont ils ont besoin pour acquérir une bonne éducation et reconstruire leur vie, l'ensemble du personnel des écoles doit bien comprendre les antécédents de ces apprenants et l'influence que les traumatismes vécus pourraient avoir sur leur apprentissage.

L'expérience et la recherche ont permis d'accroître graduellement la sensibilisation aux effets à court et à long terme du deuil et du traumatisme sur les familles, effets qui peuvent affecter plusieurs générations. De fait, de nombreux fournisseurs de services concentrent maintenant leur attention sur les jeunes nouveaux arrivants touchés par la guerre et sur leur famille. Si beaucoup de Canadiens ont vécu des traumatismes et des deuils au cours de leur histoire familiale, pour de nombreuses familles de nouveaux arrivants, le souvenir de la guerre et les expériences personnelles de torture et d'autres formes de violence sont encore très récents. Beaucoup de ces personnes arrivent au Canada directement de pays où sévit actuellement la guerre et ont des souvenirs récents de deuils et de pertes.

Un grand nombre d'apprenants réfugiés ont vu leur éducation largement interrompue dans leur pays d'origine, les installations vouées à l'éducation étant souvent très limitées dans les camps de réfugiés. En temps de guerre et de conflit civil grave, l'éducation en est souvent la première victime. La capacité d'apprentissage de ces jeunes est donc forcément affectée par les expériences qu'ils ont vécues et toutes les transitions qu'ils ont subies.

Plusieurs défis les attendent à leur arrivée au Manitoba, notamment un système social différent dans lequel ils doivent naviguer pour trouver un logement, des établissements médicaux, du soutien à l'emploi ou au revenu ou des établissements scolaires. Les réfugiés peuvent souffrir de désaffection, d'anxiété, de malnutrition, de même que des écueils liés à un niveau socioéconomique faible et à une mauvaise santé. Ces jeunes peuvent avoir des retards au plan de la littératie, de la numératie ou d'autres lacunes scolaires fondamentales. En plus de ces défis, puisque plusieurs d'entre eux proviennent de systèmes oppressifs, ils doivent également retrouver une confiance et un sentiment de sécurité par rapport à leur nouveau contexte culturel.

Ayant été forcés par des persécutions à quitter leur propre pays et parfois leur pays d'asile, ils arrivent au Manitoba avec un bagage de pertes, de changements personnels profonds, de deuil, de stress post-traumatique, sans détenir beaucoup d'information sur le Canada. L'éducation est donc vitale pour les nouveaux arrivants qui ont été réfugiés, peu importe leur âge. Pour les parents et les jeunes plus âgés, les priorités sont généralement :

- l'appui et la formation linguistiques,
- l'obtention d'un emploi (souvent dans un domaine autre que leur domaine de formation et d'expertise) pour soutenir la famille après la fin de la période initiale de parrainage,
- l'adaptation à leur nouveau pays,
- l'absorption de nombreuses informations.

Pour les jeunes, les expériences à l'école et dans le voisinage sont les premières expériences canadiennes. Les parrains, les hôtes et les agences d'établissement offrent un grand soutien initial et jouent un rôle important pour faciliter la transition à l'école. Les nouveaux arrivants provenant de pays où sévit la guerre profitent d'initiatives éducationnelles qui sont inclusives, qui reconnaissent les besoins pédagogiques et y répondent, et qui offrent un milieu accueillant.



© United Nations Photo. 1<sup>er</sup> avril 1999. Kukes, Albanie. UN Photo/x. Kosovo refugees. CC license. <[www.un.org/av/photo/](http://www.un.org/av/photo/)>

Toutefois, même si des expériences scolaires accueillantes, positives et inclusives peuvent contribuer à l'établissement des nouveaux apprenants et favoriser leur guérison, pour beaucoup d'entre eux, ces mesures ne suffisent pas à tourner la page sur les dommages infligés par la guerre et les expériences de réfugié.

Un vécu inimaginable de violence, de perte et de deuil laisse des blessures profondes qui prennent du temps à faire surface et à guérir. De plus, de nouvelles blessures sont ouvertes en raison du stress, du chagrin et de la culpabilité d'avoir laissé dans des camps de réfugiés, dans des conditions difficiles et dangereuses, des membres de la famille qui ont besoin de parrainage supplémentaire ou d'aide pour retourner dans leur pays d'origine. On ne s'étonnera pas que le chemin vers l'autonomie et la réalisation d'une nouvelle vie enrichissante mette parfois au défi la résilience naturelle des jeunes. Il est important de reconnaître que les jeunes réfugiés provenant de pays où sévit la guerre manifestent une gamme de réactions au stress et aux événements traumatisants qu'ils ont vécus avant de s'établir ici. Beaucoup d'entre eux font preuve d'une grande résilience; d'autres ont vécu des traumatismes graves et présentent diverses réactions de stress post-traumatique.



## QUEL EST LE BUT DE CETTE RESSOURCE?

*La vie après la guerre : l'éducation en tant que processus de guérison pour les jeunes et les réfugiés touchés par la guerre* est une ressource qui vise à renforcer les capacités des communautés scolaires à tous les niveaux afin d'offrir un environnement scolaire qui apporte un soutien approprié aux apprenants réfugiés et touchés par la guerre, ainsi qu'à leur famille. Cet environnement cultivera leur santé mentale et leur bien-être, et permettra d'améliorer leurs résultats scolaires et la direction que prendra leur vie. La présente ressource offre un résumé des recherches et des situations vécues par des éducateurs et en propose une discussion en ce qui concerne :

- les expériences communes et les besoins des apprenants touchés par la guerre;
- des exemples d'initiatives mises en place au Manitoba et ailleurs;
- la programmation qui convient aux apprenants réfugiés et touchés par la guerre;
- des stratégies efficaces.

Cette ressource souligne également l'importance des partenariats et des collaborations entre les familles de réfugiés, les organismes et agences d'aide aux réfugiés et aux immigrants et la communauté scolaire.

Ses objectifs principaux pour les familles et les jeunes qui ont subi les effets de la guerre sont :

- d'encourager et d'aider les éducateurs (grâce à des programmes communautaires locaux qui rendent hommage aux nouveaux arrivants, qui sont à l'écoute de leur vision du monde et de leurs besoins et qui les respectent);
- d'établir de nouveaux partenariats et des cercles d'appui et de solidarité.

## COMMENT CE DOCUMENT EST-IL ORGANISÉ?

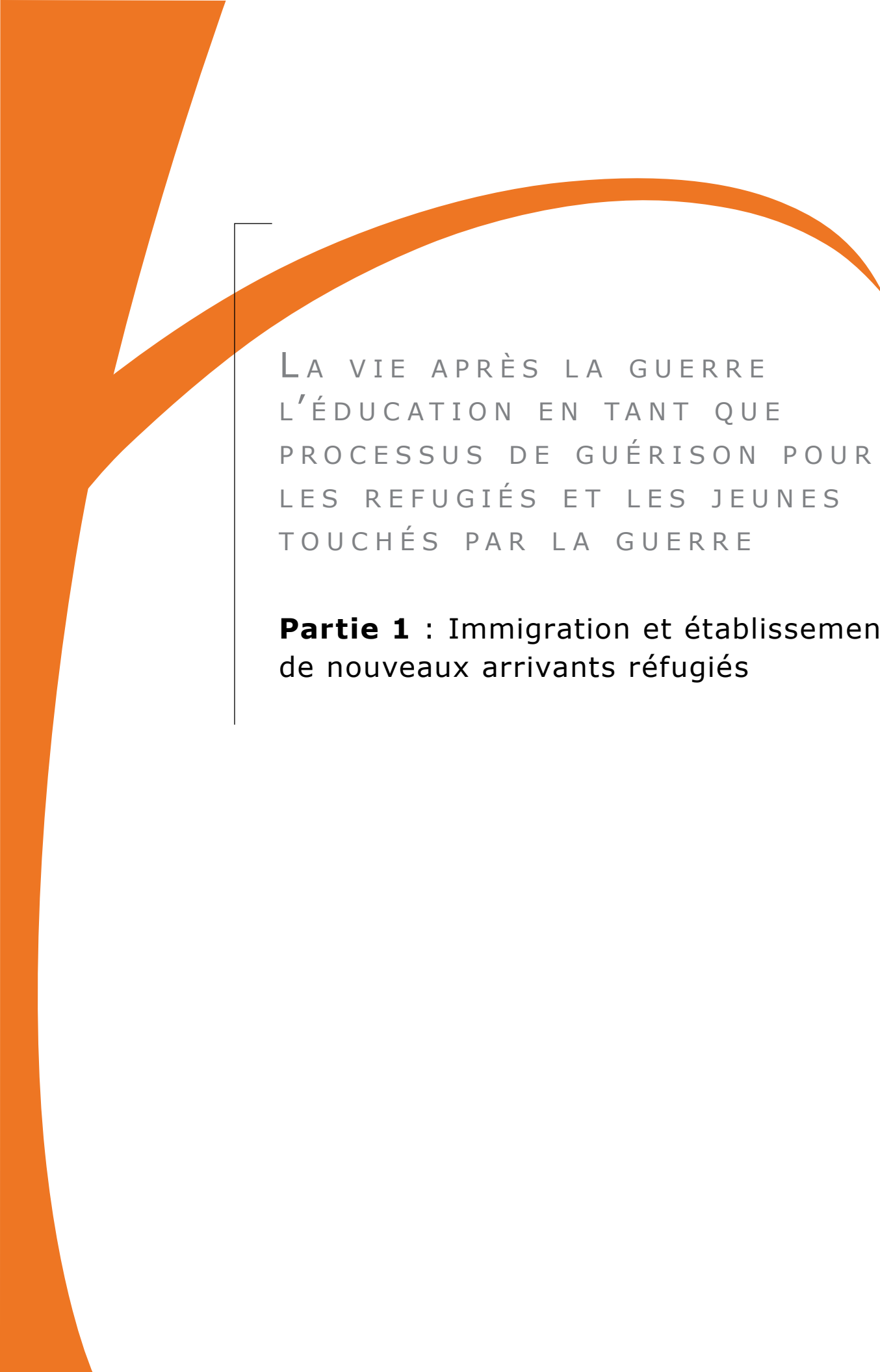
Ce document comprend de cinq parties.

- **Partie 1 : Immigration et établissement de nouveaux arrivants réfugiés.** Cette partie contient des renseignements sur la situation des réfugiés au Manitoba, au Canada et dans le monde.
- **Partie 2 : Effets de la guerre et de la réinstallation.** Cette partie contient un résumé des effets de la guerre, des déplacements et de la réinstallation sur la santé mentale et le bien-être général des jeunes et des familles. La résilience et les facteurs de protection et de risque sont abordés, de même que les grands défis auxquels sont confrontés les nouveaux arrivants et lesquels peuvent nuire à leur capacité de s'intégrer, d'apprendre et d'explorer.
- **Partie 3 : Aide aux enfants et aux adolescents réfugiés dans les écoles.** Cette partie se concentre sur la préparation de l'ensemble de l'école, les vérifications en vue de l'arrivée de jeunes réfugiés et la planification. Les sujets abordés sont les suivants : les principaux défis que doivent relever les jeunes réfugiés, les éléments qui peuvent contribuer au succès et au bien-être à long terme des apprenants réfugiés, l'importance des programmes parascolaires et d'été ainsi que des exemples de projets prometteurs.
- **Partie 4 : Appuyer les apprenants dans la salle de classe.** Cette partie suggère des idées et des ressources pratiques pour les écoles et les éducateurs afin de développer et d'améliorer la programmation à l'école et dans la classe pour les jeunes réfugiés touchés par la guerre. Parmi les sujets abordés, mentionnons : l'information sur des approches pédagogiques efficaces, l'utilisation des récits pour favoriser la guérison, la manière de réagir aux révélations, les sentiments qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage et des stratégies pour les surmonter.
- **Partie 5 : Appuyer les enseignants et le personnel qui travaillent avec les jeunes réfugiés et leur famille.** Dans cette partie, on discute des effets que le travail avec des jeunes réfugiés ou provenant de pays où sévit la guerre peut avoir sur les éducateurs et les employés de l'école.

## DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT


Deux documents d'accompagnement ont été publiés séparément :

- *La vie après la guerre : développement professionnel, organismes et services de soutien communautaires*
- *War-Affected Children: A Comprehensive Bibliography (disponible en anglais seulement)*



LA VIE APRÈS LA GUERRE  
L'ÉDUCATION EN TANT QUE  
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR  
LES REFUGIÉS ET LES JEUNES  
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

**Partie 1** : Immigration et établissement  
de nouveaux arrivants réfugiés

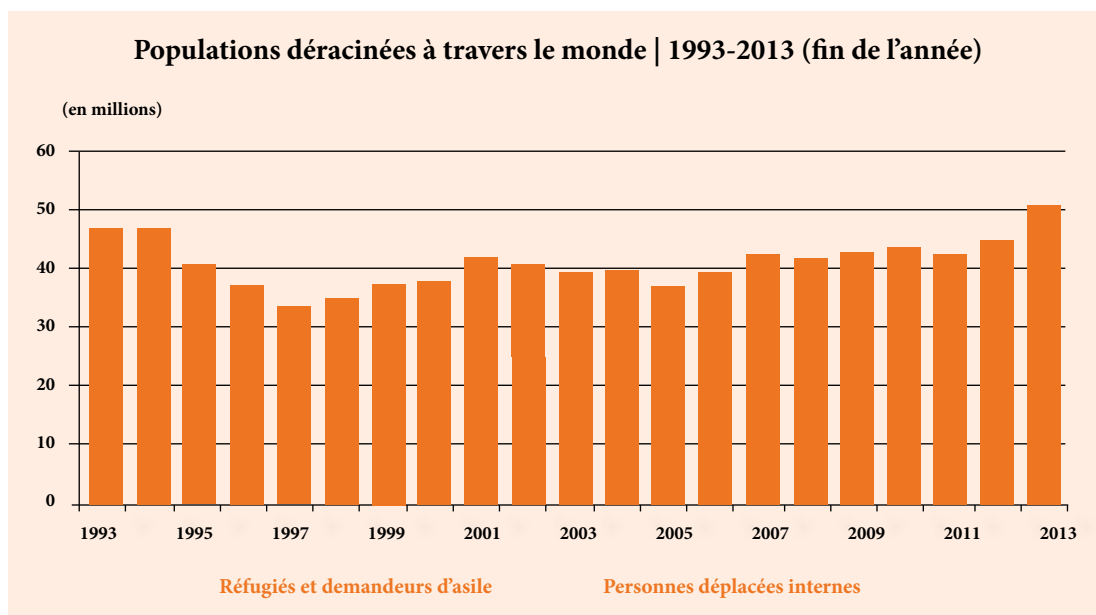




## PARTIE 1 : IMMIGRATION ET ÉTABLISSEMENT DE NOUVEAUX ARRIVANTS RÉFUGIÉS

Selon le rapport du Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés (2012), « Les tendances économiques et sociales mondiales indiquent que les déplacements de populations ne cesseront d'augmenter ces dix prochaines années. »

Le tableau suivant présente le nombre de réfugiés et demandeurs d'asile à travers le monde de 1993 à 2013.



Tiré de *Les déplacements forcés dans le monde dépassent les 50 millions de personnes pour la première fois depuis la Seconde Guerre mondiale*

<http://www.unhcr.org/fr/53edc9a39.pdf>

### QUELLES SONT LES GRANDES TENDANCES DE L'IMMIGRATION AU MANITOBA?

Depuis 2002, le Manitoba a reçu environ 104 000 immigrants, dont 15 942 sont arrivés en 2011\*. De ce nombre, 13 151 s'inscrivaient dans la catégorie « immigration économique », 1 419 faisaient partie de la catégorie de la famille « regroupement familial », 1 303 étaient réfugiés (444 parrainés par le gouvernement et 795 parrainés par des organismes du secteur privé) et 89 ne s'inscrivaient dans aucun de ces groupes.

En 2011, 6 % des réfugiés parrainés par le gouvernement du Canada (RPG), soit 444 personnes, et 14 % des réfugiés parrainés par des organismes du secteur privé (RPOSP), soit 795 personnes, se sont établis au Manitoba.

Les Manitobains ont continué d'accueillir des réfugiés du monde entier dans leurs collectivités et de leur accorder leur soutien.

© Haut-Commissariat des Nations Unies (2012). *Les réfugiés dans le monde : En quête de solidarité* tiré le 30 janvier 2015  
[http://www.unhcr.org/fr/publications/sowr/4fc7257d9/refugies-monde-quete-solidarite.html?query=Les réfugiés dans le monde](http://www.unhcr.org/fr/publications/sowr/4fc7257d9/refugies-monde-quete-solidarite.html?query=Les%20refugi%C3%A9s%20dans%20le%20monde)  
<http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/pdf/pcm-manitoba-immigration-rapport-statistique-2011.pdf>

En 2013\*\*, 7 % des réfugiés parrainés par le gouvernement du Canada (384 personnes) et 15 % des réfugiés parrainés par des organismes du secteur privé (979 personnes) se sont établis au Manitoba. Environ 46 % des réfugiés parrainés par le gouvernement provenaient de l'Ouganda, du Kenya, de la Somalie et de l'Afrique du Sud. Environ 73 % des réfugiés parrainés par des organismes du secteur privé provenaient de l'Érythrée, de la Somalie et de l'Éthiopie.

*Les demandeurs d'asile* représentent une autre source d'immigration de réfugiés au Canada. En 2010, le Canada comptait 102 124 demandeurs d'asile, dont 473 au Manitoba (Citoyenneté et Immigration Canada, 2011). Les demandeurs d'asile sont autorisés à rester au Canada de manière temporaire (en vertu d'un permis du ministre) jusqu'à ce que leur demande d'asile soit traitée et qu'une décision quant à leur statut ait été prise. En général, certaines restrictions s'appliquent aux demandeurs d'asile, qui n'ont pas les mêmes droits que *les immigrants reçus* et les autres citoyens canadiens. Toutefois, les jeunes d'âge scolaire peuvent être inscrits dans le système d'éducation jusqu'à la fin du processus de décision quant au statut de réfugié.

*Les demandeurs d'asile* qui ne répondent pas aux exigences du statut de réfugié et qui ont épuisé toutes les possibilités d'appel sont habituellement déportés dans leur pays d'origine. Par contre, ceux qui répondent aux critères du statut de réfugié reçoivent la permission de rester au Canada comme immigrants reçus.

## QUE SIGNIFIE LE TERME RÉFUGIÉ?

« De nos jours, pour obtenir le statut de réfugié, il faut avoir quitté son pays ou être incapable d'y retourner en raison d'une peur bien fondée de persécution pour des motifs raciaux, religieux, de nationalité, d'appartenance à un groupe social particulier ou d'opinions politiques ».  
(Nations Unies, 1951)

« Un enfant soldat est toute personne de moins de 18 ans qui fait partie d'une force ou d'un groupe armé régulier ou irrégulier quelconque, quelles que soient ses fonctions, incluant, mais sans y être limité, les fonctions de cuisinier, de porteur, de messenger, ainsi que toute personne accompagnant de tels groupes, qui n'est pas membre de la famille. La définition comprend les filles recrutées à des fins sexuelles ou des mariages forcés. La définition ne s'applique donc pas uniquement à un enfant qui porte ou a porté les armes. »  
(UNICEF, 1997)

Un demandeur de statut de réfugié est une personne qui a présenté une demande de protection au Canada à titre de réfugié. Le terme est plus ou moins équivalent à celui de demandeur d'asile qui est souvent utilisé à l'échelle internationale. Il s'agit d'une personne dont le statut légal comme réfugié au Canada n'a pas encore été déterminé et qui peut ou non être un réfugié. Les demandeurs d'asile au Canada ont droit à l'aide sociale de base et aux soins de santé urgents.  
(Conseil canadien pour les réfugiés)

Pour obtenir d'autres renseignements et statistiques sur l'immigration au Manitoba, veuillez consulter

<http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/index.fr.html>.

Pour obtenir d'autres renseignements et statistiques sur l'immigration au Canada, veuillez consulter

<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/menu-faits.asp>.

2013\*\* [http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/pdf/manitoba\\_immigration\\_facts\\_report\\_2013.fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/pdf/manitoba_immigration_facts_report_2013.fr.pdf)



© Photo des Nations Unies. 1<sup>er</sup> décembre 2001.  
Camp de réfugiés de Roghani, Chaman, Pakistan.  
UN Photo/Luke Powell. Réfugiés afghans.  
Licence CC. <[www.un.org/av/photo/](http://www.un.org/av/photo/)>.

Le terme *réfugié*, qui sera utilisé dans cette ressource, a une signification légale précise. Un « demandeur du statut de réfugié » est une personne qui a traversé une frontière internationale en quête de sécurité et qui souhaite être reconnue légalement comme réfugié. Un demandeur d'asile doit suivre un processus légal pour déterminer s'il peut être considéré comme un réfugié et recevoir asile dans le pays d'accueil. Les demandeurs du statut de réfugié arrivent de leur propre initiative; ils doivent répondre aux mêmes critères que tous les autres réfugiés pour avoir le droit de rester. Dans cette ressource, nous utilisons le terme *réfugié* ainsi que l'expression « touché par la guerre ». Cette expression fait référence à ceux qui ne sont pas reconnus officiellement comme des réfugiés, mais qui ont vécu des expériences semblables et dont la vie a été significativement affectée et perturbée par une guerre ou un conflit. L'expression « touché par la guerre » s'applique aux enfants et aux adolescents qui ont été enfants soldats, et à ceux qui en raison d'une guerre ou d'un conflit ont vécu des déplacements internes, de la violence, la privation de nourriture et d'abri, des agressions sexuelles, des enlèvements ou des traumatismes psychosociaux.

### POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE DISTINGUER LES RÉFUGIÉS DES AUTRES IMMIGRANTS?

La distinction entre les réfugiés et les autres immigrants est importante. Les immigrants font le choix de venir s'établir au Canada, souvent avec leur famille, tandis que les réfugiés n'ont pas le choix. Beaucoup de jeunes réfugiés peuvent avoir vécu un certain nombre d'expériences traumatisantes avant d'arriver au Canada, notamment la torture, les persécutions, la discorde sociale violente, les enlèvements arbitraires, des sévices sexuels, la perte d'êtres chers, l'emprisonnement, la maladie, la famine ou des séjours dans des camps de réfugiés ou des pays sous-développés.

Ces expériences peuvent avoir des effets négatifs importants sur la capacité d'apprendre des jeunes réfugiés et mener à la dépression et à des troubles émotionnels. Certains d'entre eux perdent toute confiance envers les adultes et les personnes en situation d'autorité. Les conséquences de la torture et des traumatismes s'ajoutent au choc culturel et produisent anxiété, colère, dépression et isolement social. Tenir compte des effets des expériences pré et post-déplacement pour un jeune réfugié est la première étape de la mise en place de mesures de soutien pour l'apprenant.

Pour obtenir d'autres renseignements au sujet des réfugiés, veuillez consulter les sites Web :

- Conseil canadien pour les réfugiés : un organisme sans but lucratif qui facilite l'établissement, le parrainage et la protection des réfugiés et des immigrants. Il compte plusieurs ressources qui peuvent être utiles aux enseignants. <http://ccrweb.ca/en/about-ccr>.
- Association canadienne pour les Nations Unies : une perspective canadienne. Guide pédagogique. Ce site contient un guide pédagogique qui offre des ressources pour les enfants, les jeunes et les éducateurs. <http://unac.org/resources/educational-resources/>.

## COMMENT LES RÉFUGIÉS ARRIVENT-ILS AU CANADA ET AU MANITOBA?

La plupart des nouveaux arrivants réfugiés du Manitoba arrivent au Canada grâce au gouvernement, au parrainage d'un organisme du secteur privé ou de membres de la famille. Les personnes touchées par la guerre, qui ont vécu des expériences semblables à celles des réfugiés, peuvent aussi arriver par ces moyens. Les nouveaux arrivants qui ont été parrainés par un de ces groupes deviennent « immigrants reçus ». Autrement dit, ils ont les mêmes droits et privilèges que tout autre immigrant accepté au Canada. En plus de pouvoir profiter des nombreuses ressources offertes par les organismes d'appui à l'établissement, ils peuvent recevoir l'aide de bénévoles ou d'hôtes, de petits groupes de parrains (souvent un groupe confessionnel), parfois de membres de la famille ou d'amis, ainsi que des associations communautaires de personnes qui les ont précédés en provenance du même pays ou appartenant au même groupe ethnique. L'aide financière de la famille, du gouvernement ou de la communauté qui les parraine est habituellement offerte pendant la première année. Cette période de parrainage est généralement caractérisée par un appui plus intense de la part des organismes et des parrains.

## OÙ LES RÉFUGIÉS S'INSTALLENT-ILS?

Au début, les nouveaux arrivants réfugiés ont peu de choix en ce qui concerne l'endroit où ils vivront, car leur destination dépend dans une large mesure de leur acceptation dans le pays d'accueil et de l'obtention d'un parrainage adéquat. Les nouveaux arrivants sont attirés par les endroits et les pays qui accueillent déjà une communauté de leurs compatriotes, des membres de leur groupe ethnique, culturel, linguistique ou religieux, et les lieux où sont déjà établis des membres de leur famille. Les réfugiés font souvent des demandes de parrainage dans plusieurs pays.

Lorsqu'ils arrivent dans leur pays hôte, ils s'établissent d'abord à l'endroit déterminé par le pays. Les nouveaux venus déménagent souvent après leur arrivée dans une nouvelle ville ou communauté, parce qu'ils sont à la recherche de meilleures conditions ou qu'ils souhaitent se rapprocher de leur lieu de travail, des membres de leur famille ou des établissements et des services s'adressant à leur groupe ethnique ou à leur communauté.

## QUEL APPUI EST-IL OFFERT AUX RÉFUGIÉS?

Les organismes d'appui et les groupes de parrainage offrent divers services pour aider les réfugiés à s'établir :

- Des séances d'orientation;
- De l'appui fourni par des employés ou des bénévoles afin d'aider les réfugiés à trouver un logement et un premier emploi;
- Une aide financière à court terme fournie par le gouvernement ou les groupes de parrainage communautaire pour le logement, les services essentiels et l'aide au processus d'établissement;
- De l'appui pour faciliter l'inscription des jeunes à l'école et avoir accès aux services essentiels;
- L'accès à des cours de langues (français et anglais), à des groupes d'entraide et à des services d'appui.



Goto, T. (photographer). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

À mesure que les nouveaux arrivants s'installent et commencent à se familiariser avec le système social, le système de santé et le système d'éducation, on s'attend à ce que les réfugiés, familles et particuliers, deviennent plus indépendants et fréquentent les établissements et fournisseurs de services offerts à tous les Canadiens.



Pour obtenir d'autres renseignements au sujet de la diversité culturelle, veuillez consulter :

- Cultural Competency for Kids. Ce site en anglais présente des idées pratiques d'apprentissage sur soi-même et les autres, ce qui mène à la compétence culturelle et au respect des valeurs, des croyances, des traditions et des coutumes des autres.  
Voir [www.education.com/reference/article/Ref\\_Cultural\\_Competency/](http://www.education.com/reference/article/Ref_Cultural_Competency/).

Articles et livres

- KANOUTÉ, F. (2007). « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. » *Informations sociales*, n° 143, p. 64-74.
- LINDSEY, Delores B., Randall B. LINDSEY, et Reyes L. QUEZADA, *Cultural Proficient Practice: Supporting Educators of English Learning Students*. Corwin – Sage Company 2012.
- PIQUEMAL, Nathalie, Bathélemy BOLIVAR, et Boniface BAHY. « Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone : Entre défis et succès social », *Revue canadienne de recherche sociale*, vol. 3, n° 1, (mars 2010).
- PIQUEMAL, Nathalie, Bathélemy BOLIVAR, et Boniface BAHY « Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques ». *Cahiers francophones de l'Ouest*, (novembre 2010).
- PIQUEMAL, Nathalie, et Bathélemy BOLIVAR. « Discontinuités culturelles et linguistiques : portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire », *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 10, n° 3, (août 2009). p. 245-264.

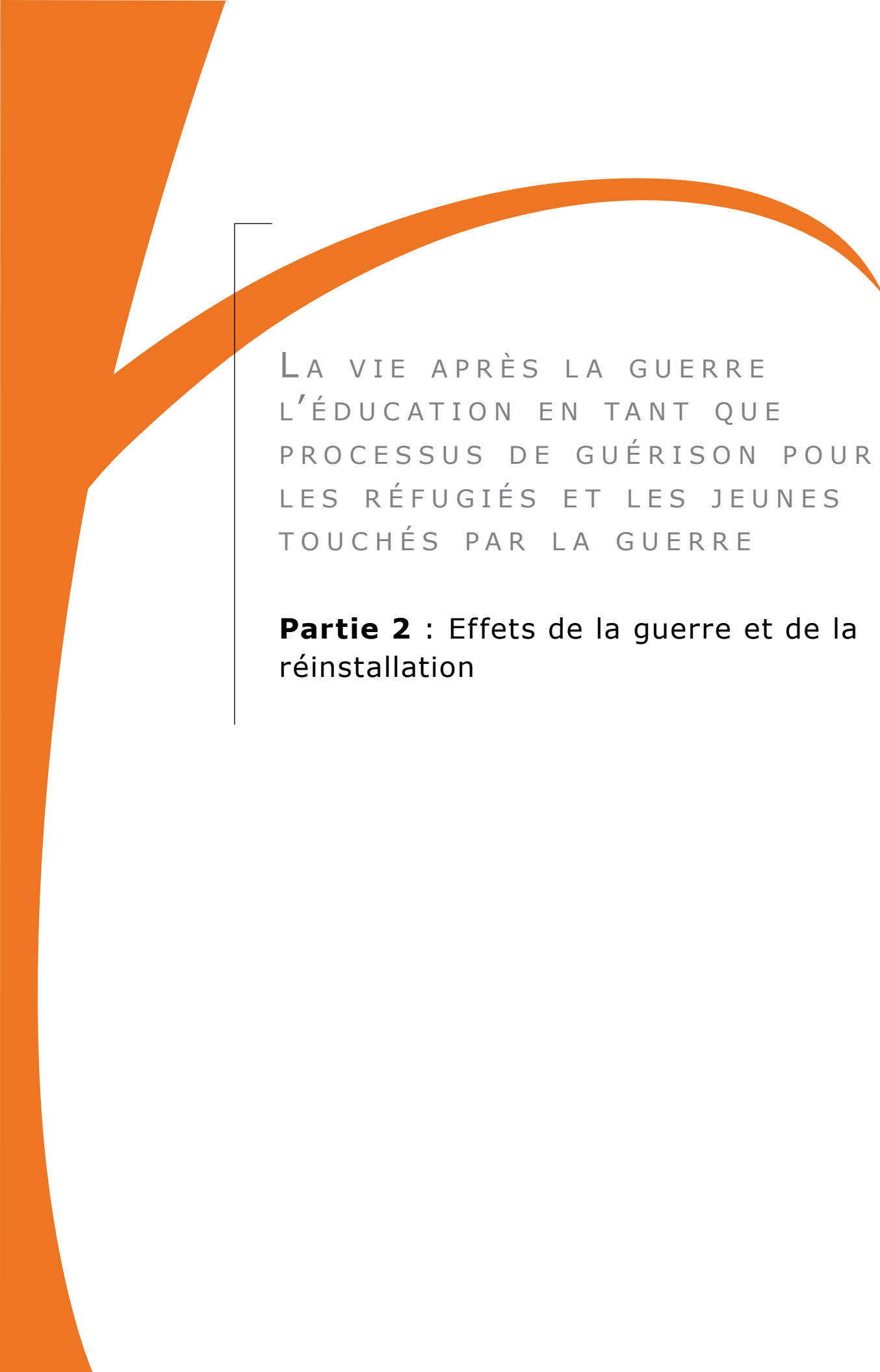
## POURQUOI CERTAINS JEUNES RÉFUGIÉS ARRIVENT-ILS AU CANADA SANS LEURS PARENTS ?

Pour des raisons de sécurité, certains jeunes sont emmenés au Canada sans leurs parents. Ces jeunes peuvent immigrer de manière indépendante ou à titre d'orphelins. Bien que leur nombre soit relativement faible, ils sont présents dans nos écoles et nos communautés et doivent être pris en considération. Dans certains pays, les enfants et les adolescents sont recrutés en vue d'effectuer des tâches et d'être endoctrinés par des groupes militaires; certains deviennent des enfants soldats. Retrouver la famille de ces jeunes peut être très difficile. Beaucoup de jeunes ont perdu leurs parents qui sont morts ou disparus en tentant de fuir le danger.

D'autres ont été témoins de la mort de leurs parents à cause de la guerre, de la maladie ou de circonstances dangereuses. Des familles ont été séparées en raison de l'appartenance à des groupes persécutés dans le pays d'origine et, parfois, de la volonté des deux parents de se rendre à nouveau dans un autre pays d'asile. Certains arrivent avec l'espoir d'une réunification au Canada, mais le processus est lent parce que les parents font des demandes à partir de pays différents.


Ces enfants et ces adolescents peuvent bénéficier de circonstances spéciales, par exemple un foyer nourricier chez un autre membre de la famille ou un parrainage en foyer nourricier. Les jeunes non accompagnés peuvent avoir besoin de logements spécialisés supervisés qui tiennent compte de toutes les pressions qu'ils ont vécues et du processus d'adaptation et de réinstallation.





LA VIE APRÈS LA GUERRE  
L'ÉDUCATION EN TANT QUE  
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR  
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES  
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

**Partie 2** : Effets de la guerre et de la  
réinstallation





## PARTIE 2 : EFFETS DE LA GUERRE ET DE LA RÉINSTALLATION

Les réfugiés font face à de nombreux défis en raison de leur expérience des guerres ou des situations de conflit, de leurs déplacements forcés, de fuites forcées par la guerre et les persécutions, de leur déracinement. Ils ont souvent vécu des perturbations, des traumatismes et des stress intenses avant d'être obligés de quitter leur foyer ou leur communauté. L'accès à l'école, à un abri, à des soins médicaux et à de la nourriture peut être très limité pendant les déplacements ou les fuites qui sont souvent extrêmement éprouvants sur les plans physique et émotif. Les facteurs de stress physique et émotif que vivent les réfugiés sont souvent intenses et les jeunes sont de plus en plus souvent recrutés par des groupes armés. La torture et les autres formes de sévices physiques et psychologiques sont fréquentes avant et pendant les fuites, et parfois même dans le lieu d'asile initial.

Les camps de réfugiés ou les asiles temporaires sont en mesure d'offrir seulement des services et un appui minimes. Certains camps n'offrent aucune sécurité et peuvent être des endroits violents. Les réfugiés peuvent donc être sans cesse traumatisés ou victimes de violence et de privation des nécessités de la vie.

### **QU'ARRIVE-T-IL AUX FAMILLES DES RÉFUGIÉS ET À CEUX QU'IL A FALLU QUITTER?**

Les réfugiés sont des personnes qui ont survécu aux persécutions dans leur pays d'origine, et les expériences récentes de ceux qui ont réussi à fuir peuvent avoir été horribles. Beaucoup de réfugiés sont heureux d'être en vie et d'avoir reçu asile dans un pays pacifique, mais ils doivent tout de même composer avec le stress qu'imposent les politiques canadiennes d'immigration et d'établissement, et le fait d'avoir dû quitter des membres de leur famille.

Les nouveaux arrivants qui trouvent la sécurité au Manitoba se sentent souvent très responsables des membres de leur famille qui sont restés dans leur pays d'origine ou dans d'autres lieux d'asile. L'un des principaux stress des réfugiés récemment établis est le rappel constant des difficultés auxquelles font face la famille et les proches qui n'ont pas pu les accompagner, aggravé par la couverture médiatique et les technologies de communication contemporaines qui diffusent presque instantanément les événements majeurs, les famines, les catastrophes et les conflits. Les jeunes, les parents et les proches laissés en arrière vivent peut-être dans des circonstances difficiles dans des camps de réfugiés ou un autre pays d'asile, ou encore dans le pays où sévit le conflit que le nouvel arrivant avait fui à l'origine.

Le problème de la réunification avec les membres de la famille est un autre facteur de stress. Le processus de réunification peut être assez difficile et ponctué de retards et de déceptions. Au début, les nouveaux arrivants peuvent éprouver des difficultés à répondre aux exigences financières et aux autres critères de parrainage d'un membre de la famille. Les jeunes non accompagnés doivent atteindre l'âge de 18 ans avant de pouvoir parrainer leurs parents et les membres de leur famille lorsqu'aucune autre source de parrainage n'est disponible. Beaucoup de réfugiés envoient, en guise de loyauté et d'appui personnel, les surplus d'argent limités dont ils disposent aux membres de leur famille qui n'ont pas pu les accompagner. Certains nouveaux arrivants se privent de nourriture, de vêtements et d'un abri adéquat pour aider les membres de leur famille et leurs amis. Les ressources familiales s'épuisent souvent après l'allocation d'immigration initiale, et toutes les dépenses associées au logement incombent à la famille de nouveaux arrivants. De plus, on s'attend à ce que les réfugiés commencent à rembourser au gouvernement fédéral leur prêt pour les billets d'avion et l'examen médical au cours de l'année suivant leur arrivée.

Pour d'autres, rechercher des membres de la famille et tenter de communiquer avec ceux qui pourraient avoir survécu est une source d'inquiétude constante. En période de conflit et de trouble civil, les familles sont souvent séparées, et l'information sur l'endroit où se trouve chaque membre de la famille, son statut et sa survie peut être difficile, sinon impossible, à obtenir. Des années peuvent s'écouler avant que des renseignements exacts ne soient obtenus et que les familles ne puissent communiquer avec eux.

## **QUELLES SONT LES EXPÉRIENCES ET LES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS RÉFUGIÉS?**

Dans cette partie, nous discuterons d'un certain nombre d'expériences et de caractéristiques qui sont communes à beaucoup d'enfants et d'adolescents réfugiés. Bien que ces généralisations soient utiles, il est important de reconnaître que les réfugiés forment un groupe varié avec une vaste gamme d'antécédents scolaires, sociaux et politiques, des expériences personnelles et des attributs uniques qui déterminent leurs besoins à court et à long terme. Les enfants et les adolescents réfugiés ont en commun quatre types d'expériences.

### **INTERRUPTION DE LA SCOLARITÉ ET EXPÉRIENCE DANS LES CAMPS**

Dans la plupart des cas, les jeunes réfugiés qui s'inscrivent dans une école manitobaine ont vu leur scolarité interrompue avant d'arriver au Canada. L'interruption de la scolarité est une conséquence directe de l'expérience de réfugié; en outre, plus la vie est brisée par la guerre et les déplacements, plus l'interruption de la scolarité et l'absence des services de base sont prolongées. Il est donc capital que les éducateurs et les fournisseurs de services comprennent que les faibles niveaux d'éducation chez les jeunes Canadiens qui ont des antécédents de réfugiés sont habituellement en lien direct avec une exposition à long terme à des expériences traumatisantes (Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2008).

Les camps de réfugiés offrent généralement un enseignement primaire, mais de nombreux jeunes n'y prennent pas part pour plusieurs raisons : ils doivent peut-être faire la queue aux différents points de distribution de la nourriture, ils sont peut-être malades ou sont sans les vêtements ou les fournitures nécessaires pour aller à l'école; les filles ne peuvent peut-être pas participer en raison de préjugés sexistes. La qualité de l'enseignement disponible varie aussi énormément. Certains peuvent avoir eu de nombreuses interruptions de leur scolarité dans un ou plusieurs systèmes d'éducation, parce qu'ils ont séjourné dans divers pays avant d'arriver au Canada. Ainsi, même si ces jeunes sont allés à l'école à plusieurs endroits, leur éducation peut avoir été gravement interrompue, au point de nuire à leur apprentissage. Les jeunes réfugiés dont la littératie était limitée dans leur pays d'origine ou dans leur langue maternelle peuvent avoir plus de difficultés à apprendre de nouvelles langues. Leur manque de scolarité fait en sorte qu'ils n'ont pas acquis les concepts nécessaires pour comprendre des idées abstraites ou les aptitudes langagières suffisantes pour les décrire. Par contre, certains nouveaux arrivants ont appris par eux-mêmes ou ont reçu un appui éducatif de membres de leur famille.

Il n'est donc pas étonnant que de nombreux apprenants qui ont des antécédents de réfugiés aient des difficultés à s'adapter à la vie scolaire et à s'y intégrer. Leur scolarité limitée fait en sorte qu'ils n'ont pas vécu la socialisation qui accompagne la vie scolaire. Ils ne savent peut-être pas s'organiser, peuvent éprouver des problèmes à rester assis longtemps en classe ou à se concentrer. Les normes culturelles et sociales des camps de réfugiés ou des pays d'origine peuvent aussi être très différentes, et il est parfois difficile de comprendre les normes de comportement des écoles et de la société canadienne, de s'y adapter et de s'y conformer.

Chaque changement de pays me précipitait sans préparatifs au milieu de langues nouvelles et de modes de pensée radicalement différents. Chaque fois, j'étais un enfant triste qui tentait vainement de s'adapter.  
(Traduction libre)  
(Ali, 2010)

## EXPOSITION AU TRAUMATISME

Les enfants et les adolescents vivent des traumatismes dans deux types de circonstances. Certains types d'événements traumatiques sont caractérisés par :

- une blessure grave subie par la personne, des sévices dont la personne a été témoin ou le décès de quelqu'un d'autre;
- la menace imminente de blessures graves ou de décès pour soi-même ou d'autres personnes;
- la violation de son intégrité physique personnelle.

Ces expériences font généralement naître des sentiments incontrôlables de terreur, d'horreur ou de désespoir. Parce qu'ils surviennent habituellement à un moment et un endroit précis et qu'ils sont brefs, nous les qualifions d'événements traumatiques aigus.

Dans d'autres cas, l'exposition au traumatisme peut survenir de manière répétée sur des périodes prolongées. Ces expériences donnent lieu à une vaste gamme d'émotions, notamment des sentiments intenses de peur, la perte de confiance en d'autres, l'érosion du sentiment de sécurité personnelle, la culpabilité et la honte. Nous qualifions ces traumatismes de situations traumatiques chroniques.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée.  
Tous droits réservés.

Les événements suivants entrent dans cette catégorie. Le stress post-traumatique chez le jeune survient lorsque des enfants et des adolescents sont exposés à des événements ou des situations traumatiques qui les bouleversent au point de les rendre incapables de composer avec ce qu'ils ont vécu. Selon leur âge, les jeunes répondent différemment aux traumatismes.

De nombreux jeunes manifestent des signes de détresse intense – sommeil perturbé, difficultés de concentration, colère, irritabilité, retrait, pensées intrusives incessantes et détresse extrême – lorsqu'ils sont confrontés à quoi que ce soit qui leur rappelle leurs expériences traumatiques. Certains jeunes développent des affections psychiatriques comme le

trouble du stress post-traumatique, la dépression, l'anxiété et divers troubles du comportement.

Si certains jeunes « se remettent » après leur malheur, les expériences traumatiques peuvent freiner le développement de l'enfant ou de l'adolescent et avoir des répercussions profondes à long terme. L'exposition répétée à un événement traumatique peut affecter le cerveau et le système nerveux central du jeune et accroître ses risques de rendement scolaire faible, d'adoption de comportements à risque élevé et de difficultés sur le plan des liens familiaux et d'amitié. Le stress post-traumatique peut entraîner une augmentation du recours aux services de santé et de santé mentale et de la fréquence de contacts avec les services d'aide à l'enfance et le système de justice juvénile. Heureusement, il existe des traitements efficaces contre le stress post-traumatique chez le jeune.

Pour beaucoup d'apprenants, le traumatisme de l'expérience de réfugié nuit à la capacité d'apprentissage, ce qui ralentit la maîtrise d'une autre langue. Les enfants et les adolescents qui ont été réfugiés peuvent avoir vécu de multiples événements stressants dans le passé et, dans certains cas, en vivent encore. La majorité des jeunes nouveaux arrivants parviennent la plupart du temps à composer avec ces facteurs de stress. Ils font preuve d'une grande résilience et surmontent la plupart des effets négatifs de beaucoup d'expériences et d'événements traumatisants qu'ils ont vécus. Beaucoup de jeunes et de familles de réfugiés sont des survivants animés d'une grande motivation et d'un désir de réussir et de franchir les obstacles auxquels ils font face. Ils ont souffert et été témoins d'événements qui les ont traumatisés, sans les rendre invalides.

Les jeunes vivent différents types de traumatismes pendant la guerre et les conflits. L'encadré ci-dessous en résume les principaux :

- Opérations intenses de guerre, guerre civile, bombardements, tueries et exécutions.
- Destruction de foyers, de monuments, de villes, de villages et de campagnes.
- Mort violente de membres de la famille ou d'amis.
- Séparation des autres membres de la famille, des amis et des voisins.
- Blessures physiques, coups et privations.
- Arrestation de membres de la famille ou peur d'être découvert ou arrêté.
- Arrestations, détention ou torture.
- Participation forcée à une armée, à une milice, endoctrinement.
- Traumatisme sexuel, viol, viol d'une personne proche.
- Pénuries graves de nourriture, d'eau ou d'autres nécessités de la vie quotidienne.
- Trahison de gouvernements, de voisins ou d'autres figures d'autorité.
- Hostilité et choc culturel dans le nouveau pays, la nouvelle communauté.
- Privations dans les circonstances présentes.

Les conflits augmentent la vulnérabilité de ceux qui sont déjà vulnérables, surtout les enfants. Un enfant a besoin d'une famille et d'une communauté qui offrent un environnement compréhensif et protecteur. Les effets de la guerre sur les jeunes peuvent être dévastateurs. En 2008, le nombre d'enfants qui ont été forcés de fuir leur foyer, que ce soit en devenant réfugiés traversant des frontières internationales ou déplacés internes, s'élevait à 18 millions. Les conflits, qui de nos jours sont souvent internes, n'épargnent personne. Les enfants sont emprisonnés, violés, mutilés et même tués. Les conflits armés déchirent les familles, forçant des milliers d'enfants à se débrouiller seuls ou à s'occuper de jeunes frères et sœurs. (Comité international de la Croix-Rouge, 2009)

Tout comme les adultes, les jeunes vont souvent tenter de supprimer leurs souvenirs d'expériences horribles qui sont profondément troublantes et bouleversantes, plutôt que de les affronter. Toutefois, de nombreux chercheurs du domaine des traumatismes croient que la répression de ces souvenirs et de ces sentiments est au cœur de la souffrance à court et à long terme. Le temps ne suffit pas à guérir les traumatismes. Le jeune a besoin d'aide pour exprimer sa souffrance et confronter ses mauvais souvenirs avec l'appui et l'orientation d'un adulte averti empathique. Le simple fait de dessiner ou de mettre en scène un événement traumatisant, d'en parler ou de le décrire, représente pour un jeune un moyen de s'engager sur la voie de la guérison.



Chaque culture a sa façon de composer avec les expériences traumatisantes. La guérison dépend aussi des circonstances familiales du jeune, de son âge et de la nature des traumatismes qu'il a vécus. Dans toutes les cultures, la cohésion familiale et communautaire ainsi que le degré de soutien que le jeune reçoit, sont les facteurs les plus importants. Être séparé de ses parents est le traumatisme le plus dévastateur de la guerre, particulièrement chez les jeunes; le désespoir qu'entraîne une telle séparation est pire que celui de la guerre elle-même.

D'une certaine manière, les adolescents réfugiés et touchés par la guerre sont plus vulnérables que les jeunes, parce qu'ils sont beaucoup plus conscients de l'importance des événements qui se produisent autour d'eux. Il n'est pas rare que des conseillers, des employés des services d'établissement ou des éducateurs signalent à leur direction, que des adolescents qui ont des « crises de larmes », parlent de suicide, font des tentatives de suicide, sont dans des états dépressifs et manifestent des niveaux plus élevés d'agressivité et de délinquance.

La plupart des jeunes sont en mesure de surmonter le traumatisme associé à la guerre et à la vie de réfugié; toutefois, certains jeunes restent instables sur le plan émotif et psychologiquement vulnérables. Un petit nombre d'enfants et d'adolescents nouvellement arrivés ont des comportements à risque et ont besoin de l'appui spécialisé qu'offrent les services de counseling de l'école, les services communautaires de santé mentale ou d'autres types de services spécialisés. Dans certains cas, seuls des services à court terme seront requis; dans d'autres, les symptômes plus complexes et plus nombreux exigent un soutien à plus longue échéance.

Une récente étude longitudinale (Montgomery, 2010) laisse entendre que :

- les effets cumulatifs des expériences traumatisantes semblent être plus importants que les expériences spécifiques reliées à la guerre et à la violence organisée;
- les expériences traumatisantes vécues avant l'arrivée dans le pays d'asile ne semblent pas avoir une importance primordiale au plan de la guérison durant la période d'asile;
- aller à l'école ou travailler est un aspect très important du processus de guérison des enfants et des adolescents.

## PERTES

Les jeunes nouveaux arrivants ont parfois perdu leurs parents ou autres aidants principaux, leurs frères et sœurs, leur famille élargie et leurs amis. Ils peuvent avoir perdu des biens matériels, par exemple leur foyer, leurs possessions et leurs jouets préférés. L'exil est aussi synonyme de perte d'un environnement familier, d'habitudes connues et parfois de la pleine attention qui était reçue des parents dans le pays d'origine. Les pertes peuvent être vécues de manières diverses :

- la perte de l'enfance et de tout ce que cela implique : perte du jeu, perte des parents et de la famille et perte des aidants qui avaient toujours été présents;
- la perte, avec les parents, du niveau de vie précédent et du statut de professionnel instruit et influent qui accompagne souvent une nouvelle vie professionnelle recommencée au premier échelon;
- la perte de l'amour et de l'attention des adultes qui avaient toujours été présents et qui sont maintenant morts ou absents sur le plan émotif (parce qu'ils doivent composer avec leurs propres expériences de deuil, de perte et de changements) ou absents physiquement (la famille étant séparée et devant vivre dans des pays différents).



© Photo des Nations Unies. 1<sup>er</sup> mars 1999. Blace. UN Photo/R. LeMoyné. Réfugiés du Kosovo. Licence CC. <[www.un.org/av/photo/](http://www.un.org/av/photo/)>.

Pour plus d'information :

- FINKEN, H.A. (2003). *Child Soldiers. Teaching Module: Child Labor Research Initiative*, University of Iowa. Center for Human Rights. Module présenté en anglais mis au point pour des apprenants du secondaire afin d'explorer les effets du recrutement d'enfants soldats et examiner ce qui pourrait être fait pour y mettre fin. Les apprenants se familiarisent avec les enfants soldats au moyen d'activités diverses. [www.continuetolearn.uiowa.edu/laborctr/child\\_labor/materials/pdf/modules/child\\_soldiers.pdf](http://www.continuetolearn.uiowa.edu/laborctr/child_labor/materials/pdf/modules/child_soldiers.pdf).
- Child Soldiers International. Cet organisme travaille à mettre fin à la situation des enfants soldats et à réintégrer ces derniers dans la société. Le site Web offre des ressources intéressantes en français pour les éducateurs. <http://www.child-soldiers.org/francais.php>.
- UNICEF—Recrutement d'enfants par des forces ou des groupes armés. L'UNICEF participe à la libération des enfants soldats, les réunit avec leur famille et favorise leur réinsertion dans la société en veillant à leur santé physique et mentale. L'organisme les aide aussi à construire un avenir meilleur en leur donnant des compétences de vie, une éducation, des aptitudes professionnelles et une formation en vue d'un métier. Le site présente, entre autres ressources, l'étude Machel de 1996 sur les répercussions de la guerre sur les enfants. <http://www.unicef.org/french/>.
- *UNICEF Enfants du monde*. Ce site présente une trousse pour les apprenants du préscolaire et du primaire. Cette trousse constitue un tour du monde à travers les yeux des enfants. [http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce\\_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/GC/FR/guide\\_pedagogique\\_fr.pdf](http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/GC/FR/guide_pedagogique_fr.pdf)

#### Articles et livres

- BRETT, R., et I. SPECHT (2004). *Young Soldiers*. Boulder, CO: 6.
- KEAIMS, Y. (2002). *The Voices of Girl Child Soldiers*. New York: Quaker United Nations Office. Tiré de [https://www.essex.ac.uk/armedcon/story\\_id/000761.pdf](https://www.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000761.pdf).
- MACHEL, G. (1996). *Children at both ends of the gun. Impact of Armed Conflict on Children*. Nations Unies/UNICEF. Tiré de [www.unicef.org/graca](http://www.unicef.org/graca).
- PILLSBURY, A., et LOWICKI, J. (2001). *Against All Odds: Surviving the War on Adolescents, Promoting the Protection and Capacity of Ugandan and Sudanese Adolescents in Northern Uganda*. New York: Commission des femmes pour les femmes et les enfants réfugiés. Tiré de [www.forcedmigration.org/psychosocial/inventory/psychosocial-working-group-inventory-of-key-resources/pwg012/pwg012.pdf](http://www.forcedmigration.org/psychosocial/inventory/psychosocial-working-group-inventory-of-key-resources/pwg012/pwg012.pdf).

## TRANSITIONS - LES DÉFIS DE LA FUITE ET DE LA RÉINSTALLATION

Les jeunes réfugiés et leur famille arrivent au Canada animés d'un grand espoir et d'attentes d'une vie meilleure et plus sûre. Cependant, le processus de réinstallation et les défis de l'intégration à un nouvel environnement, une nouvelle culture et une nouvelle communauté peuvent être très stressants, en partie en raison des facteurs suivants :

- *Séparation prolongée des êtres chers* - Incertitude en ce qui concerne les allées et venues des autres membres de la famille ou des amis qu'ils ont dû abandonner; mauvaises nouvelles éventuelles en provenance du pays d'origine.
- *Pauvreté* - Manque de certaines nécessités de base que les Manitobains tiennent pour acquises (par exemple des ressources suffisantes pour se loger, se nourrir, se vêtir, se déplacer, payer les frais de participation à des activités et ainsi de suite). Poursuivre des études peut s'avérer difficile en raison des responsabilités familiales et du manque de ressources.
- *Compétences langagières* - Le fait de parler peu l'anglais ou le français en arrivant au Canada, tandis que plusieurs langues du pays d'origine ou du premier pays d'asile sont parlées.
- *Manque de connaissances des droits en matière d'éducation, des droits et responsabilités sur le plan social et juridique et confrontation à la discrimination raciale ou ethnique* - Le fait de souffrir d'intimidation, d'isolement et de racisme dans la communauté ou dans un établissement comme l'école, souvent en raison d'un manque de connaissances au sujet de la culture, de la religion, de l'éducation, des histoires, des expériences et des coutumes du nouvel arrivant; le racisme se manifeste à plusieurs niveaux, et provient parfois de personnes bien intentionnées.
- *Questions de développement physique et de santé* - Des périodes prolongées de malnutrition, le manque d'eau, l'exposition aux maladies et aux parasites et le manque de soins médicaux, le trouble de stress post-traumatique, la dépression et parfois des troubles anxieux.
- *Bouleversement des rôles familiaux* - En raison de leur acculturation plus rapide dans les écoles et au travail, beaucoup d'enfants et d'adolescents deviennent les traducteurs de la famille et vivent un renversement des rôles par nécessité culturelle ou par souci pour un membre de la famille qui se trouve marginalisé en raison de son rythme d'ajustement plus lent.

Je me suis dissimulé dans un grand bateau de métal, mais l'horreur s'est cachée en moi. Quand j'ai quitté mon pays, je pensais m'être échappé, mais une fois en mer, les cauchemars ont commencé. J'étais naïf de croire que j'avais quitté mon pays sans rien apporter. C'était un lourd fardeau que je transportais avec moi.

(Traduction libre)

Les jeunes sentent parfois que les parents et les adultes responsables qui les entourent les « laissent tomber » parce qu'ils sont aux prises avec leurs propres conséquences de la guerre et des persécutions. L'exil et la réinstallation mènent parfois à des changements dans les liens entre un jeune et ses parents. Les jeunes peuvent soudainement voir leurs parents comme des personnes vulnérables ou dépendantes. Par conséquent, leur confiance en leurs parents, les adultes et les figures d'autorité peut s'effriter.

Les jeunes immigrants ont de nombreuses forces en commun qui leur permettent de s'ajuster et de s'épanouir lorsqu'ils arrivent dans un nouveau pays comme le Canada. Selon les renseignements du site Web de National Mentoring Partnership [www.mentoring.org](http://www.mentoring.org), ces forces comprennent, entre autres, les valeurs culturelles et familiales, le bilinguisme, des familles biparentales, des liens communautaires, la santé et la croyance en l'éducation.

*Plusieurs ressources sur Internet permettent de mieux comprendre les expériences des jeunes qui sont réfugiés ou touchés par la guerre.*

**Beyond the Fire: Teen Experiences of War** est un site interactif qui relate l'histoire de quinze adolescents réfugiés (provenant de huit pays différents) qui ont connu la guerre et ont fui leur foyer. Pour aider à les comprendre, le site inclut des photos de leur famille et amis. Ce site décrit aussi brièvement les événements dans chacun des pays pour mieux voir d'où est né le conflit. La vie de ces jeunes réfugiés est un bon exemple des expériences que les réfugiés ont vécues avant de se retrouver dans leur nouveau pays. <http://itvs.org/>

**Mapping Memories** est une collaboration bilingue qui utilise des histoires personnelles et toute une gamme d'outils médiatiques (vidéo, promenades sonores, cartographie, photographies) pour mieux comprendre les expériences des jeunes réfugiés à Montréal. Le site offre plusieurs ressources, dont Mapping Memories (livre/DVD de récits à la première personne, décrivant les expériences de jeunes réfugiés), vidéo et ressources pour les éducateurs. <http://storytelling.concordia.ca/refugeeyouth/>

**Starting Again: Stories of Refugee Youth** est une vidéo en ligne produite par School's Out Washington, en collaboration avec la réalisatrice Jill Freidberg de Corrugated Films. Le film présente une chronique de la vie de jeunes de l'état du Washington. Les jeunes présentés dans le film proviennent de Birmanie, du Népal/Bhutan, de Russie et de Somalie. [http://www.schoolsoutwashington.org/1260\\_194/StartingAgainStoriesofRefugeeYouth.htm](http://www.schoolsoutwashington.org/1260_194/StartingAgainStoriesofRefugeeYouth.htm)

**Documentary Project for Refugee Youth** est un atelier dirigé par Raeshma Razvi visant à explorer les conditions vécues par les réfugiés au moyen de photographies, de vidéos, d'entrevues et de journaux personnels. Douze adolescents d'Afrique et d'Europe se sont réunis une fois par semaine pendant trois ans et ont réalisé des projets créatifs pour composer avec leur passé et comprendre leur nouvel avenir à New York. Le site présente certains des travaux réalisés et les histoires des participants. <http://thedocumentaryproject.org/>

## QU'EST-CE QUE LA RÉSILIENCE?

Les réactions à court et à long terme des enfants et des adolescents réfugiés aux événements traumatisants dépendent de facteurs complexes et variables qui peuvent influencer le bien-être psychologique d'un nouvel arrivant. De plus, les enfants et les adolescents réfugiés peuvent puiser dans leurs ressources (la résilience), ce qui fait en sorte qu'ils sont rarement dépassés par un événement traumatisant unique.

Les facteurs suivants sont des exemples de ce qui peut influencer la manière dont les enfants et les adolescents se réconcilient avec les expériences traumatisantes qu'ils ont vécues et le fait d'être réfugiés :

- La durée et l'intensité des événements traumatisants;
- L'âge du jeune;
- La personnalité et le tempérament du jeune;
- La qualité des soins que reçoit le jeune
- L'expérience de réfugié dans un nouveau pays.

Beaucoup de jeunes touchés par la guerre et qui ont vécu plusieurs incidents traumatisants affichent des niveaux de résilience élevés, sans schémas de détresse à long terme (Bonanno et Mancini, 2008). Inversement, pour d'autres, vivre un seul incident grave de violence reliée à la guerre ou de violence sexuelle peut être profondément traumatisant et changer leur vie (American Psychological Association, 2010).

La résilience chez les jeunes a été conceptualisée de plusieurs façons. Une définition décrit la résilience comme la santé malgré l'adversité (Masten, 2001). Toutefois, une conception plus dynamique, qui présente la résilience comme un processus, commence à naître. Selon cette perspective, la résilience est le résultat de négociations entre la personne et son environnement, qui mènent à l'accès aux ressources psychologiques, sociales, culturelles et physiques susceptibles d'appuyer le bien-être dans des situations ou des conditions généralement et collectivement considérées comme adverses (Ungar, 2008).

Un jeune résilient sera compétent sur le plan du rendement et aura la capacité de s'adapter en situation de stress, surtout dans un contexte de préjudice grave et de circonstances de vie désavantageuses (Crawford et coll., 2005). La résilience, selon cette perspective, n'est pas un attribut ou un trait personnel, mais plutôt la réponse de l'individu face à l'adversité (Luthar et Cicchetti, 2000) et sa capacité de puiser dans les facteurs environnementaux et autres facteurs de protection. La résilience est une mesure de la manière dont les jeunes utilisent et développent leurs ressources pour répondre de façon positive et s'adapter aux situations et aux défis de la vie (Yates, Egeland et Sroufe, 2003).

On considère souvent que les trois types de facteurs suivants sont importants sur le plan de la résilience et de la protection du jeune contre l'acquisition de comportements mésadaptés :

- Les facteurs individuels tels que les expériences, la personnalité, l'intelligence, la sociabilité, les stratégies d'adaptation efficaces et autres caractéristiques du jeune;
- Les facteurs relationnels tels qu'un environnement familial sûr et compréhensif, des liens étroits, des interactions interpersonnelles durables, la cohésion, la structure, un appui émotionnel, un attachement solide et étroit avec au moins un fournisseur de soins;
- Les facteurs sociaux ou de soutien externe tels que des expériences d'apprentissage et d'enseignement positives et appropriées, des liens positifs avec les camarades et les autres adultes, un groupe social externe avec un ethos et des styles de comportements positifs.

(Rutter, 2000; Masten, 2001; Fraser, 2004; Waaktaar et Christie, 2000; Waaktarr, 2004; Luthar et Cicchetti, 2000; Werner et Smith, 1992)

**L'espoir naît d'un sentiment d'ordre moral et social contenu dans l'expression des valeurs culturelles clés : la foi, l'unité familiale, le service, l'effort, la morale et l'honneur. Ces valeurs forment la base de la résilience, motivent les aspirations sociales et appuient le respect de soi et la dignité.**

(Traduction libre) (Eggerman et Panter-Brick, 2010)

Lorsque nous travaillons avec des enfants et des adolescents immigrants et réfugiés, il importe d'identifier autant les facteurs de risque que les facteurs de protection qui sont présents dans la famille, les groupes de pairs et l'environnement scolaire. Grâce à cette perspective, l'accent est mis non plus sur les failles de l'individu, mais sur ses forces, ses compétences et ses capacités, ce qui représente un pas critique vers la compréhension de la résilience dans le contexte de la personne et de la famille (Brooks, 1994).

Le tableau suivant, adapté de Rebecca Raymond, (2005) \*, présente des exemples de facteurs qui peuvent influencer la capacité des jeunes réfugiés à faire preuve de résilience.

|   | <b>Facteurs de risque</b>   | <b>Facteurs de protection</b>  |
|---|---|--|
| <b>Facteurs familiaux</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'avoir qu'un parent</li> <li>• subir des sévices</li> <li>• être isolé</li> <li>• avoir un parent qui est sans emploi</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• de bonnes relations à l'intérieur du foyer</li> <li>• appui de la part des autres membres de la famille</li> </ul>  |
| <b>Facteurs communautaires et environnementaux qui ont une influence directe sur l'intégration sociale des jeunes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• la pauvreté</li> <li>• la discrimination</li> <li>• l'absence de modèles et d'appui</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aide à l'école</li> <li>• de bonnes relations à l'extérieur du foyer</li> <li>• une identité culturelle solide</li> <li>• l'accès aux nécessités de la vie, p. ex. : la nourriture, les vêtements, le logement, etc.</li> </ul> |
| <b>Facteurs individuels propres à la personne</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• difficultés à la naissance</li> <li>• trouble de stress post-traumatique (TSPT) et dépression</li> <li>• habiletés sociales peu développées</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'estime de soi positif</li> <li>• un sentiment d'appartenance</li> <li>• les aptitudes pour la résolution de problèmes et la prise de décision</li> </ul>  |

Pour mieux connaître l'impact des situations difficiles vécues par les jeunes des régions d'Afrique de l'Ouest et Centrale, le bureau régional de Plan Afrique de l'Ouest, en partenariat avec Family Health International, a lancé une étude dans cinq pays intitulée, *L'appui psychosocial aux enfants en situations difficiles*. Entre janvier 2007 et février 2008, les chercheurs ont interviewé plus de 1 000 adolescents du Cameroun, du Burkina Faso, de la Sierra Leone, du Liberia et du Togo. Leur objectif était d'évaluer leurs besoins psychologiques et de santé mentale, et de déterminer les facteurs de protection qui permettent à ces jeunes de composer avec des expériences souvent extrêmes et difficiles. De nombreux jeunes participant à l'étude avaient vécu des situations de conflit, le trafic humain ou la perte d'un parent. L'étude a démontré que certains facteurs améliorent la résilience, même dans les conditions les plus difficiles et les plus violentes.

Dans leur rapport intitulé *Souffrir en silence. L'impact psychosocial des conflits armés, du VIH et d'autres situations à haut risque sur les filles et les garçons d'Afrique de l'Ouest et Centrale*, Morgan et Behrendt (2009) présentent les facteurs de résilience internes et externes qui sont ressortis des entrevues menées auprès de ces jeunes.

\* Adapté de Raymond, Rebecca. (2005). The Mental Health Impacts of Trauma on Refugee Young People and Therapeutic Interventions Promoting Resilience. The Resilience Research Centre (RRC). A Background Paper for the Hopes Fulfilled or Dreams Shattered? From resettlement to settlement Conference, November 23-28, 2005. 37. [https://www.arts.unsw.edu.au/media/FASSFile/Refugee\\_Resilience.pdf](https://www.arts.unsw.edu.au/media/FASSFile/Refugee_Resilience.pdf)

« Notre étude a illustré plusieurs facteurs internes ou individuels qui ont renforcé et maintenu la résilience des jeunes et leur ont permis de continuer, même face à une adversité durable et extrême. Mis à part l'espoir, les rêves et la foi décrits ci-dessus, ces facteurs ont été :

- L'estime de soi
- Le sentiment de maîtrise
- Le sens de l'appartenance
- Le lien avec les valeurs de la communauté

Outre ces facteurs internes, il y a différents facteurs externes, au niveau de la famille ou de la communauté, qui ont fait la force des jeunes :

- Une relation solide avec un tuteur
- Des relations avec les pairs
- De la nourriture en quantité suffisante, de l'habillement, un abri
- L'accès à l'éducation et aux soins de santé
- Un lien étroit avec leur culture et la participation à des rites traditionnels (ex. circoncision pour les garçons ou enterrements) [...]

Ce qui est apparu constamment, c'est que les jeunes veulent deux choses : la satisfaction de leurs besoins fondamentaux (nourriture, scolarité, soins de santé), ainsi que l'encouragement et l'appui bienveillant de leur famille et de leurs amis. Il est clair que les jeunes se sentent capables de faire face aux situations de détresse dans lesquelles ils se trouvent tant qu'ils ne ressentent pas la faim, qu'ils peuvent aller à l'école et aussi longtemps qu'ils se sentent confortés par un certain niveau d'appui émotionnel ».

### **QUEL EST LE RÔLE DE LA RELIGION, DE LA SPIRITUALITÉ ET DES RESSOURCES CULTURELLES?**

La résilience a également une autre facette : les ressources culturelles et religieuses qui sont à la disposition des jeunes pour les aider à composer avec leurs expériences et à se remettre de pertes dévastatrices. La reconnaissance de ces ressources doit former la base des interventions psychosociales et des mécanismes de protection pour les jeunes immigrants et réfugiés.

La capacité de composer avec le traumatisme et le malheur est souvent renforcée par la formation culturelle en matière de résilience et la gestion des risques pendant l'adolescence. Les cérémonies valorisant la transition de l'enfance à l'âge adulte, par exemple, peuvent être sources de robustesse en temps de crise. À titre d'exemple, des chercheurs ont montré qu'au niveau de la santé mentale, les jeunes Somaliens non accompagnés avaient des facteurs de protection qui atténuaient les effets de la guerre.

« Des entrevues réalisées avec de jeunes réfugiés somaliens vivant dans trois villes canadiennes (Montréal, Ottawa et Toronto) ont mis en lumière des sources de résilience et de protection. Les expériences des Somaliens sont composées d'une accumulation de traditions nomades, de croyances et de mythes, ainsi que l'exil et la migration vers l'ouest. Pour les jeunes Somaliens, l'exil forcé n'était pas bénin; toutefois, dans le contexte de leur éducation traditionnelle, au cours de laquelle les jeunes garçons doivent quitter leur foyer pour aller apprendre l'existence pastorale nomade, l'expérience de l'exil devient moins lourde de caractéristiques négatives. De plus, les intervieweurs ont attribué la capacité qu'ont les jeunes Somaliens de se remettre rapidement d'un exil à leur formation précoce pour apprendre à survivre dans des conditions difficiles, loin de chez eux. »

(Traduction libre) (Rousseau, Said, Gagné et Bibeau, 1998)

La religion et la spiritualité constituent une partie centrale de l'identité de nombreux jeunes, et les croyances, pratiques et réseaux sociaux qui y sont associés offrent des outils importants pour faire face aux épreuves difficiles. Les jeunes apprennent à gérer leur stress et survivent au deuil par la prière. Ils peuvent éprouver un sentiment de sécurité personnelle et de bien-être à l'idée qu'un créateur sage

(Morgan et Behrendt, 2009, pages 50 - 51) [https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3851\\_0.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3851_0.pdf).

et généreux contrôle leur destinée. Certains jeunes sont encouragés par le fait de trouver un sens à la souffrance et d'y voir une occasion de grandir ou de se faire pardonner. La religion et la spiritualité offrent également des activités précises pour composer de manière pratique avec le stress et la perte, par exemple des rituels de deuil ou funéraires. Enfin, les établissements religieux offrent souvent aux jeunes leur premier point de contact avec la communauté élargie, un moyen de les accueillir dans le monde social de leur famille, leur communauté et la société (Wessells et Strang, 2006).

Pour obtenir d'autres renseignements au sujet de la résilience, veuillez consulter :

- *The Resilience Project* étudie comment les jeunes font face à l'adversité à travers le monde entier, plus particulièrement les facteurs sociaux et physiques qui augmentent les chances de résilience (famille, voisinage, communauté, école, culture, forces politiques et forces économiques). Université de Dalhousie, Halifax, Nouvelle-Écosse.  
<http://www.resilienceresearch.org/research/projects/international-resilience>.

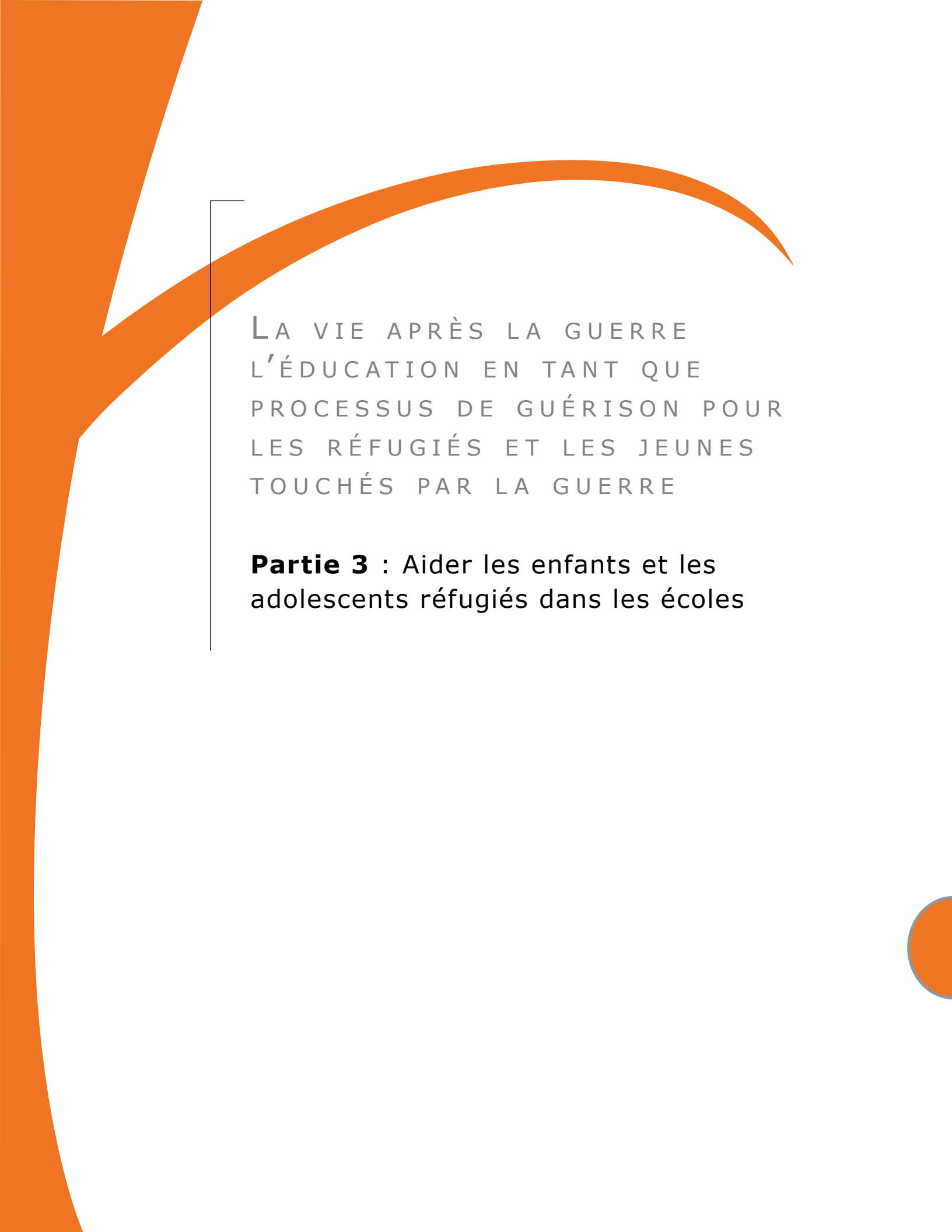
### Livres et articles

- UNGAR, M. (2006). *Strengths-Based Counselling With At-Risk Youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Ce document sert de guide pour les conseillers qui travaillent avec les enfants qui souffrent de traumatismes et fait ressortir les stratégies les plus efficaces. (Vérifié le 25 novembre 2014).
- YOHANI, S. C., et D. J. LARSEN, (2009). Hope Lives in the Heart: Refugee and Immigrant Children's Perceptions of Hope and Hope Engendering Sources during Early Years of Adjustment. *Canadian Journal of Counselling*, 43(4). Ce document attire l'attention sur le rôle de l'espoir dans le processus de réinstallation et le déroulement de l'avenir chez ces jeunes réfugiés.  
<http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/viewFile/631/731>.

Les nouveaux arrivants au Canada ont des systèmes de croyances, des traditions religieuses et des pratiques de toutes sortes. Il s'agit d'un aspect important du multiculturalisme au Manitoba. Certains nouveaux arrivants ont été obligés de quitter leur pays en raison de persécutions ou de conflits religieux. L'expérience ou la menace de persécutions prolongées et de violence organisée leur faisait craindre pour leur survie. De même, les particularités mal comprises de leur foi et les préjugés internes font souvent partie de la discrimination subtile et involontaire à laquelle ces personnes sont confrontées dans leur pays et leur communauté d'adoption.

Les croyances religieuses ou au sujet de la vie peuvent être bouleversées par l'accumulation douloureuse de stress traumatique dans la vie des enfants, des adolescents et des familles touchés par la guerre. En définitive, chaque personne doit, dans ces circonstances, trouver ses propres réponses et parvenir à sa propre compréhension de la souffrance et des horreurs vécues. Les expériences traumatisantes peuvent remettre en question les valeurs au sujet de la vie, de l'humanité et de la foi. Pour certains, la guerre approfondit et renforce la spiritualité, tandis que pour d'autres, elle mène au doute, à des conflits internes, à des questionnements, et même à l'abandon de convictions religieuses et spirituelles qui étaient jadis profondément ancrées. Toutes ces questions de spiritualité, de foi et de religion font partie intégrante des répercussions complexes de la guerre et des traumatismes.





LA VIE APRÈS LA GUERRE  
L'ÉDUCATION EN TANT QUE  
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR  
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES  
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

**Partie 3** : Aider les enfants et les  
adolescents réfugiés dans les écoles



## PARTIE 3 : AIDER LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS RÉFUGIÉS DANS LES ÉCOLES

Les politiques manitobaines en matière d'éducation appropriée et d'inclusion offrent un cadre qui appuie une approche globale des besoins des apprenants et de la communauté scolaire. Ce cadre reconnaît que les apprenants arrivent avec des gammes très variées d'expériences et d'aptitudes qui peuvent influencer leur potentiel d'apprentissage et la manière dont ils apprennent le plus efficacement. Éducation et Enseignement supérieur reconnaît que tous les enseignants ont la responsabilité de réagir lorsque les apprenants ont des difficultés scolaires. Il est donc important que les enseignants aient accès à des outils qui leur permettent d'identifier les problèmes rapidement et d'intervenir efficacement.



iStock. Cercle éthique avec personnes handicapées - concept en papier. File 11778701

Une approche scolaire globale en ce qui concerne l'appui aux apprenants doit inclure des stratégies pour aider les enseignants à identifier les besoins des apprenants, à prendre les mesures nécessaires pour y répondre à l'intérieur du programme scolaire et à suivre leur progrès.

Une approche globale en milieu scolaire signifie que tous les membres de la communauté scolaire partagent la responsabilité de créer un environnement d'apprentissage positif et approprié pour tous les apprenants, et de travailler ensemble à créer et maintenir un tel environnement. Dans le contexte du présent document, une approche globale est une action collective, intégrée et collaborative au sein de la communauté scolaire, qui a été stratégiquement élaborée pour améliorer l'apprentissage, le comportement et le bien-être des apprenants en général, et des apprenants réfugiés ou touchés par la guerre, en particulier.

De ce point de vue, l'objectif ultime de l'approche globale à l'école est la promotion de l'excellence et de l'équité et la contribution à la création d'une communauté inclusive et démocratique. Les écoles qui adoptent une approche globale cherchent, de façon consciencieuse et systématique, à identifier et à résoudre les situations qui mettent certains apprenants à l'écart ou qu'on oublie carrément.

Les gouvernements locaux, les organismes, les divisions scolaires et les écoles doivent établir des politiques et des protocoles qui vont appuyer de manière compassionnelle et efficace les enfants et les adolescents réfugiés dans les écoles.

L'engagement de la totalité de l'école envers le bien-être de tous les apprenants donne lieu à un environnement d'apprentissage apportant un soutien qui doit reposer sur trois niveaux :

- Apporter un appui universel à tous les apprenants;
- Apporter un appui additionnel de façon individuelle ou en groupe;
- Fournir une intervention personnalisée aux apprenants qui ont besoin d'appui intensif.

Chacun de ces niveaux peut être conceptualisé en quatre domaines pratiques. Pour les écoles qui répondent aux besoins d'apprenants ayant été réfugiés, on peut les décrire comme suit :

- Un environnement d'apprentissage qui valorise la diversité culturelle, qui fait preuve de compréhension et de soutien à l'égard des expériences de réfugiés et qui favorise les liens positifs;
- Une pédagogie et des programmes scolaires qui sont inclusifs et offrent un appui particulier pour l'acquisition de compétences en littératie en français et en anglais;
- Des politiques et des protocoles qui facilitent la transition, l'inscription et le soutien continu, y compris le recours à des traducteurs et des interprètes, au besoin;
- L'établissement de partenariats avec les parents, les communautés et les organismes externes.

Pour commencer, les écoles et les divisions scolaires peuvent entreprendre un examen des politiques et des pratiques en place. Pour ce faire, on peut utiliser l'Annexe A - *Liste de planification pour les écoles, les familles et les communautés*. Cet outil se veut un moyen de stimuler la discussion et de proposer des mesures utiles. Il ne faut pas les considérer comme des programmes spéciaux, mais plutôt comme de bonnes pratiques éducatives, qui sont la norme dans un pays comme le Canada ou une province comme le Manitoba qui appuient l'immigration pour stimuler la croissance.

## QUELS SONT LES PRINCIPAUX DÉFIS AUXQUELS LES JEUNES RÉFUGIÉS DOIVENT S'ADAPTER EN ARRIVANT AU CANADA?

Jan Stewart (2011) a mis au point un modèle pour présenter et comprendre les principaux défis auxquels les jeunes réfugiés doivent s'adapter en arrivant au Canada. Il s'agit d'une représentation de ses travaux et de ses recherches auprès de jeunes réfugiés et d'éducateurs au Canada et ailleurs.

Voici une description du modèle :

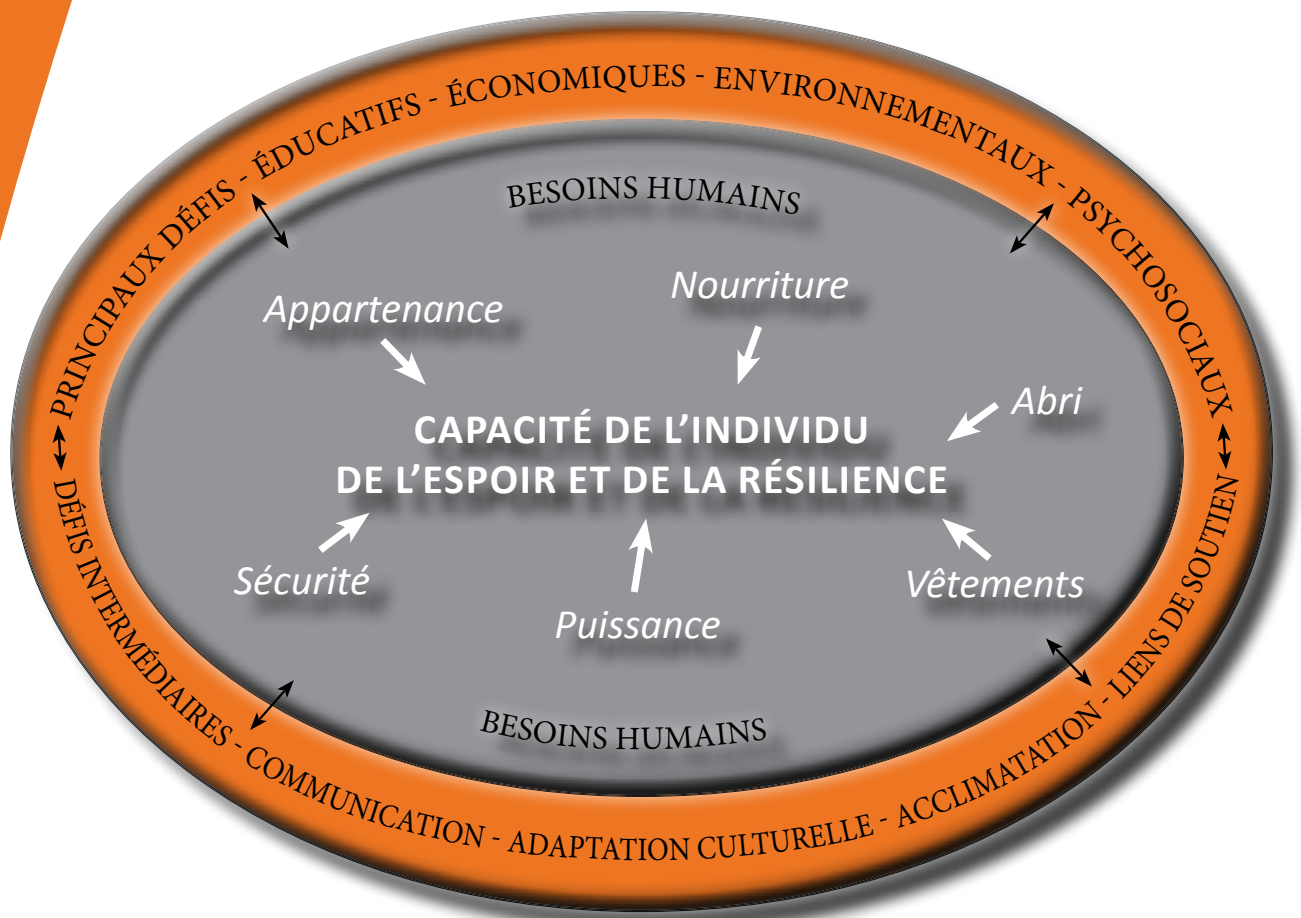
Au centre du modèle, Stewart place l'individu et les caractéristiques de base (capacité humaine, espoir et résilience) qui atténuent les effets des défis rencontrés. Les individus possèdent des facteurs de protection qui se manifestent et permettent de composer avec les défis et les expériences. (Stewart, 2011, p. 126).

Autour de l'individu, on trouve les six besoins de base de la personne (nourriture, vêtements, abri, sécurité, appartenance et puissance) que l'auteur a identifiés pendant ses recherches et qui sont présents avant, pendant et après les stades de migration de la vie.

Dans la couche suivante du modèle de 2011 de Stewart, on retrouve les quatre **catégories intermédiaires de défis** : **communication de base**, **ajustements culturels**, **acclimatation** (ajustement à l'environnement physique et naturel) et **liens de soutien** (liens avec le système écologique, p. ex., travailleur de soutien, conseiller du centre de réception, enseignant, etc.) (Stewart, 2011, p. 128).

À l'extrémité du modèle, Stewart place les quatre **aspects principaux des défis** qui peuvent être rencontrés : aspect **éducatif**, aspect **économique**, aspect **psychosocial** et aspect **environnemental**.

La représentation suivante est une adaptation graphique créée d'après le modèle de Stewart. (Voir modèle de Stewart à la page 127 - Supporting Refugee Children: Strategies for Educators, 2011).



(Traduit et adapté (Stewart, 2001) Supporting Refugee Children: Strategies for Educators).

Dans le cadre de ses recherches, Stewart (2011) a constaté que les apprenants sont généralement en mesure de composer avec des défis de nature intermédiaire et des défis majeurs. Ce ne sont pas des victimes passives, mais des agents actifs qui négocient, font des compromis et vont de l'avant dans l'adversité. Si tous les apprenants ne connaissent pas le même niveau de réussite et si chacun confronte ses défis à sa façon, l'auteur a constaté que, dans la plupart des cas, la manière d'envisager les choses était positive. De plus, elle a observé que le succès des jeunes et des apprenants réfugiés peut être considérablement accru par l'élimination des obstacles et des défis que nous imposons aux apprenants. Selon elle, les initiatives qui combattent le racisme et offrent un soutien financier aux réfugiés et aux jeunes touchés par la guerre, et celles qui développent et fournissent des programmes culturellement et linguistiquement appropriés, sont un bon point de départ.

## **POURQUOI DEVONS-NOUS TENIR COMPTE DE L'ENSEMBLE DES DIMENSIONS DU JEUNE DANS L'ÉLABORATION DE MESURES D'APPUI POUR LES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS ET RÉFUGIÉS?**

Les jeunes réfugiés peuvent être extrêmement résilients et faire preuve d'une capacité énorme d'adaptation à des environnements nouveaux et difficiles. Toutefois, ils ont aussi des besoins précis en lien avec leurs expériences comme immigrants ou réfugiés.

Les jeunes réfugiés arrivent au Canada à un moment important de leur développement personnel, ce qui peut les rendre particulièrement vulnérables et mener à la marginalisation à l'école et dans la communauté. Cette marginalisation peut aussi être associée à des comportements négatifs ou destructeurs, à l'exploitation par des gangs et à d'autres conséquences néfastes.

Les défis rencontrés durant cette période comprennent la formation de l'identité, l'acquisition d'indépendance, le fait de trouver sa place dans la communauté, l'identification de ses croyances religieuses, le développement de liens avec ses camarades et sa famille, la détermination des objectifs de vie et la découverte de sa sexualité. Tous ces facteurs jouent un rôle important dans le développement d'une jeune personne.

Selon Matthews (2007), les écoles sont en mesure de créer des environnements et des espaces qui permettent la participation, la communication, les liens, l'amitié, l'appartenance et l'apprentissage mutuel. Pour y parvenir, il faut adopter une approche systématique visant l'ensemble de l'école, qui est éclairée par une compréhension des questions pré et post déplacement en ce qui concerne les politiques, les modalités, la pédagogie et la programmation. De même, le fait de puiser dans les ressources à l'extérieur de l'école (services de santé, organismes de services sociaux, groupes communautaires, ethniques, culturels ou confessionnels) rehaussera l'offre de services et d'appui aux apprenants réfugiés.

La programmation pour l'apprenant nouvel arrivant doit tenir compte des aspects suivants :

- Ses compétences dans sa langue maternelle, en français et en anglais;
- Ses antécédents scolaires;
- Ses expériences vécues;
- Son style d'apprentissage et ses intérêts;
- Ses caractéristiques physiques et sa santé;
- Son bien-être socio-émotif et le choc culturel;
- Sa santé mentale;
- Ses aspirations académiques et personnelles.

## **DE QUOI FAUT-IL TENIR COMPTE POUR ÉVALUER LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS RÉFUGIÉS OU TOUCHÉS PAR LA GUERRE?**

Selon Lyman, Njoroge et Willis (2007), l'évaluation des apprenants touchés par la guerre est une tâche complexe et difficile en raison des nombreux facteurs qui affectent ces apprenants et des barrières linguistiques et culturelles qui peuvent limiter ou freiner la communication efficace et l'évaluation. Les éducateurs doivent faire preuve de prudence dans leur utilisation d'outils d'évaluation et de dépistage. La documentation sur ce sujet témoigne du nombre insuffisant de tels outils qui conviennent aux jeunes enfants ayant des antécédents culturels et linguistiques divers, et met en lumière le fait que les outils les plus souvent utilisés n'ont pas été adaptés à ces groupes de personnes.

Selon Gokiert et coll. (2010), au Canada, plusieurs outils standardisés reposent sur des normes de populations euro-américaines qui ne s'appliquent pas aux jeunes de groupes culturels divers (Gladstone et coll., 2008; Padilla, 2001). L'analyse du développement du jeune est un processus difficile dans les familles marginalisées par le revenu et des obstacles culturels et linguistiques. Les parents de jeunes immigrants et réfugiés ont des connaissances et ont vécu des expériences influencées par leur culture. Ces cultures ne sont pas bien comprises par les fournisseurs de services réguliers. Les outils traditionnels de dépistage et d'évaluation ne conviennent pas.

Autres sujets de préoccupation :

- les biais culturels des tests d'intelligence et d'autres outils d'évaluation (Rhodes, Ochoa et Ortiz, 2005);
- les résultats non valides associés à la complexité linguistique des évaluations et au fait que les évaluations sont conçues pour des apprenants dont le français ou l'anglais est la langue maternelle (Abedi, 2011; Abedi, 2012; Abedi et Gándara, 2006).

Pour obtenir d'autres renseignements au sujet de l'évaluation des apprenants réfugiés et touchés par la guerre, veuillez consulter (sites Web, article ou livres) :

- ESPINOSA, L. M., & M. L. LÓPEZ, (2007). *Assessment Considerations for Young English Language Learners Across Different Levels of Accountability*. The National Early Childhood Accountability Task Force.  
<http://www.first5la.org/files/AssessmentConsiderationsEnglishLearners.pdf>.
- ORTIZ, S. O. (2004). *Comprehensive Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Students: A Systematic, Practical Approach for Nondiscriminatory Assessment*.  
Tiré de [www.nasponline.org/resources/culturalcompetence/ortiz.pdf](http://www.nasponline.org/resources/culturalcompetence/ortiz.pdf).
- SCHON, J., J. SHAFTEL & P. MARKHAM, (2008). Contemporary Issues in the Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 163–189.  
Tiré de [www.cete.us/research/publications/pdfs/2008\\_issues\\_in\\_assessment.pdf](http://www.cete.us/research/publications/pdfs/2008_issues_in_assessment.pdf).

#### LIVRES ET ARTICLES

- GOTTLIEB, G. (2006). *Assessing English Language Learners—Bridges from Language Proficiency to Academic Achievement*. Illinois Resource Centre.
- RHODES, R. L., S. H. OCHOA & S. O. ORTIZ, (2005). *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide*. New York: Guilford Press.

## QUELS ÉLÉMENTS PEUVENT CONTRIBUER AU SUCCÈS ET AU BIEN-ÊTRE À LONG TERME DES APPRENANTS RÉFUGIÉS DONT LA SCOLARITÉ A ÉTÉ INTERROMPUE?

Les défis des apprenants réfugiés et touchés par la guerre peuvent être conceptualisés en quatre grandes catégories : les défis éducatifs, environnementaux, économiques et psychosociaux (Stewart, 2011). Stewart (2011) suggère que la société et les organismes d'aide aux réfugiés peuvent contribuer à l'établissement et au bien-être à long terme de ces apprenants par le retrait des barrières et l'établissement de programmes et de services d'appui appropriés tels que :

|   |   |
|---|---|
| <p>Initiatives liées aux défis académiques</p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentorat et tutorat</li> <li>• Mentorat et tutorat par des apprenants réfugiés</li> <li>• Centres de réception et programmation</li> <li>• Évaluation initiale et continue pour identifier les défis académiques</li> <li>• Programmation appropriée à l'âge de l'apprenant (langue, littératie, numératie) pour combler les écarts académiques</li> <li>• Programmation pour les décrocheurs</li> <li>• Appui et soutien financier pour les apprenants dont la scolarité a été interrompue</li> <li>• Bourses pour appuyer le développement académique, sportif et artistique</li> <li>• Sensibilisation aux carrières et planification</li> <li>• Initiatives liées à la participation parentale</li> <li>• Politiques et plans d'action complémentaires à l'échelle de la province, de la division scolaire et de l'école</li> <li>• Programmes communautaires et scolaires après les heures de classe et pendant l'été</li> <li>• Ateliers sur le leadership, la pauvreté, la diversité et le développement communautaire</li> <li>• Formation initiale et continue des enseignants dans les domaines de l'acquisition d'une langue additionnelle et de la diversité</li> <li>• Formation des enseignants provenant de l'étranger</li> <li>• Embauche d'enseignants multilingues et d'origines diverses</li> </ul> |
| <p>Initiatives liées aux défis environnementaux</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partenariats entre la communauté et les écoles</li> <li>• Travailleurs de liaison communautaire et scolaire</li> <li>• Enseignants et conseillers attirés</li> <li>• Défenseurs attirés des droits des apprenants</li> <li>• Évaluations en temps opportun, justes et appropriées sur le plan linguistique</li> <li>• Initiatives et partenariats avec coordination entre les organismes</li> <li>• Appui aux groupes et infrastructures communautaires</li> <li>• Initiatives, plans d'action et stratégies durables contre le racisme et pour la diversité</li> <li>• Information et ressources multilingues et multimodales</li> <li>• Appui aux parents (art d'être parent, sensibilisation aux gangs et à la drogue, etc.)</li> <li>• Formation et appui en employabilité pour les parents</li> </ul>   |



|   |  |
|---|--|
| Initiatives liées aux défis économiques   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes incitatifs pour rester à l'école (p. ex., Passeport pour ma réussite, Bright Futures)</li> <li>• Réduction du fardeau financier des familles (faibles taux d'intérêt, subvention des frais d'installation, etc.)</li> <li>• Cours de langues pour les parents offerts dans la communauté après l'école, en soirée, au travail et le jour</li> <li>• Information sur les compétences de travail et les droits des employés</li> <li>• Préparation des apprenants à la vie indépendante</li> <li>• Communication et mesures de soutien misant sur la technologie</li> <li>• Expériences au travail, stages, apprentissage et planification des carrières</li> <li>• Programmes scolaires de déjeuner et de nutrition</li> <li>• Programmes offrant des vêtements et des fournitures scolaires</li> <li>• Programmes d'emploi pour les étudiants (pendant l'été et l'année scolaire)</li> </ul>   |
| Initiatives liées aux défis psychosociaux   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes de prévention et counselling</li> <li>• Groupes de soutien pour faciliter l'intégration à l'école et dans la communauté</li> <li>• Rencontres initiales et continues pour identifier les défis psychosociaux</li> <li>• Programmes basés sur les arts (vidéographie, photographie, théâtre, danse, musique, percussions, peinture, graffiti, sculpture)</li> <li>• Programmes de sports et de loisirs</li> <li>• Formation des professionnels (enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, etc.) au sujet des questions ou des enjeux concernant les réfugiés</li> <li>• Traducteurs, interprètes et services bilingues</li> <li>• Appel à des professionnels pour aider à identifier les besoins psychosociaux et y répondre</li> <li>• Programmes de gestion des conflits et de médiation pour tous les apprenants</li> <li>• Programme de promotion et d'appui à la vie saine (soins émotifs, spirituels et de santé)</li> </ul> |
| Stewart (2011), p. 147 et 148, tableaux 5.2 et 5.3; American Psychological Association, (2010.) |  |

À ces initiatives de vaste envergure s'ajoutent les actions que peuvent déployer les écoles pour créer un environnement approprié, accueillant, sûr et compréhensif, par exemple :

- Leadership manifeste des administrateurs de l'école, notamment la mobilisation des ressources pour appuyer l'acquisition de compétences de base par tous les apprenants;
- Embauche d'enseignants qui :
  - croient en leur responsabilité face à l'apprentissage des apprenants et à leur capacité d'enseigner de manière efficace,
  - adaptent leurs stratégies pédagogiques et le matériel aux divers styles et besoins d'apprentissage;
- Attentes élevées des administrateurs et du corps enseignant face à l'apprentissage et au comportement des apprenants, et communication dynamique de ces attentes aux apprenants;
- Établissement d'un environnement sécuritaire, de confiance et de respect mutuel;

- Écoles et classes dont l'environnement est sûr, ordonné et discipliné, mais sans être rigide;
- Développement professionnel du personnel initié par les enseignants et centré sur l'amélioration des écoles;
- Utilisation du temps, du personnel, des ressources monétaires, du matériel et des autres ressources pour appuyer les objectifs prioritaires de l'école;
- Implication et participation des parents : appui académique, soutien en classe, consultation face aux décisions administratives;
- Coordination du personnel et des divers programmes desservant les mêmes jeunes;
- Établissement d'une programmation pour la petite enfance;
- Recours à divers regroupements d'élèves au sein de l'école (p. ex : les cours de mise à niveau) ou à d'autres initiatives d'apprentissage;
- Politiques de promotion qui permettent une mise à niveau accélérée ou des classes de transition comme alternative au redoublement;
- Coordination entre l'école et les ressources communautaires en vue d'appuyer les besoins des jeunes à l'extérieur du cadre scolaire;
- Mise en œuvre de l'étude de la diversité par le personnel scolaire tel que promu dans l'ensemble des programmes d'études dans le but de réduire les préjugés raciaux et ethniques;
- Personnel, ressources et activités parascolaires qui répondent aux besoins des apprenants dont la langue est minoritaire à l'école;
- Orientation : les apprenants qui n'ont pas fréquenté d'école de façon formelle peuvent avoir besoin d'une orientation quant aux attentes et aux méthodes en classe et à l'école, même s'ils possèdent des aptitudes solides pour l'apprentissage informel (Williams, 2010);
- Occasions d'apprentissage supplémentaires, grâce au tutorat et aux programmes après l'école, la fin de semaine, l'été, pour continuer à combler les écarts des acquis et consolider les nouveaux acquis. L'appui dans la langue maternelle et le mentorat d'apprenants plus âgés qui sont des modèles d'engagement et de réussite scolaire peuvent renforcer le travail accompli à l'école;
- Enseignant ou équipe scolaire qui est responsable de suivre les progrès accomplis par les apprenants, d'être à l'affût de leur bien-être à l'école et d'entretenir un lien entre l'école et la maison;
- Aide pour l'établissement d'objectifs : les apprenants qui viennent d'arriver au Canada, en particulier ceux de familles qui n'ont aucun lien avec des communautés établies, ignorent les choix considérables de carrières et les nombreux moyens d'y parvenir. Les apprenants, plus particulièrement ceux au secondaire, ont besoin d'aide pour :
  - se fixer des buts à court et à long terme,
  - mettre au point un plan réaliste pour les atteindre,
  - comprendre les liens entre l'école, la poursuite de l'éducation et les choix de carrières;
- Temps, patience et appui à long terme : les apprenants et leur famille devront affronter beaucoup d'autres défis dans leur vie, en plus des défis de l'apprentissage d'une nouvelle langue, de la matière scolaire enseignée dans une autre langue, d'une nouvelle culture et de nouvelles façons de faire tout en essayant de rattraper le niveau des autres apprenants. Il importe que les écoles reconnaissent le besoin d'un appui d'une durée suffisante pour permettre à l'apprenant de réussir;
- Périodes d'enseignement et d'apprentissage des langues prolongées ou doubles;
- Classes de plus petite taille (plus faible rapport apprenants-enseignants) pour permettre un soutien plus individualisé de la part de l'enseignant.

## QUELLE EST L'IMPORTANCE DES PROGRAMMES D'ÉTÉ ET DES PROGRAMMES PARASCOLAIRES?

Les programmes d'apprentissage pendant l'été et après l'école représentent une stratégie essentielle pour maximiser les occasions d'apprentissage et pour contribuer à l'établissement d'un réseau social positif pour les jeunes réfugiés. Au Manitoba, en Australie et aux États-Unis, de telles initiatives sont reconnues comme une composante essentielle en vue de fournir l'appui éducatif et social dont les apprenants nouveaux arrivants ont besoin pour réussir.

Schargel et Smink (2001) définissent le mentorat et le tutorat, l'apprentissage par le bénévolat et les programmes parascolaires (initiatives sociales, récréatives et éducatives après l'école ou pendant l'été) comme des stratégies fondamentales pour la prévention du décrochage et l'augmentation du nombre d'occasions d'apprentissage pour les jeunes à faible revenu, défavorisés ou nouveaux arrivants.

Les programmes de tutorat et de loisirs après l'école se révèlent aussi être des outils efficaces, surtout pour les jeunes apprenants provenant de familles à faible revenu et ayant des antécédents culturels et linguistiques variés. Le modèle de *Passeport pour ma réussite* (<http://www.pathwaystoeducation.ca/fr/winnipeg>) à Winnipeg offre un appui aux jeunes tout au long de l'année scolaire. Il prévoit un soutien académique et du tutorat, ainsi que diverses formes d'appui touchant les finances personnelles, la culture et d'autres questions qui importent aux jeunes qui sont réfugiés ou dont la famille a des revenus modestes.

Les initiatives telles que le programme d'été de Community School Investigators (CIS) offert par l'organisme Winnipeg Boys and Girls Club au centre-ville de Winnipeg et les programmes parascolaires et d'été de groupes tels que Helping Hands Resource Centre for Immigrants, Eritrean Community in Winnipeg, Sierra Leone Refugee Resettlement et Congo-Canada Charity Foundation sont d'autres exemples. Ce dernier a formé le *Newcomer Youth Education Support Coalition* pour mettre sur pied des projets, défendre les droits de ses membres, recueillir des fonds et favoriser la sensibilisation aux besoins énormes d'appui en matière d'éducation. La coalition travaille avec environ 250 jeunes provenant de 14 pays d'Afrique différents.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

La coalition encourage l'apprentissage par les sports, le jeu et l'immersion culturelle et linguistique. Elle a fait appel à des étudiants universitaires de communautés africaines pour servir de modèles positifs, a formé des mentors et invité des aînés africains afin de promouvoir l'apprentissage culturel et intergénérationnel. La participation et l'appui des parents sont aussi très importants.

## EXEMPLES DE PROJETS PROMETTEURS POUR LES APPRENANTS RÉFUGIÉS AYANT BESOIN D'APPUI INTENSIF

Les jeunes nouveaux arrivants qui ont des lacunes scolaires importantes bénéficieront d'un enseignement plus intensif et fondé sur le contenu. Des preuves de plus en plus nombreuses en provenance du Canada, des États-Unis et d'Australie démontrent que ces initiatives sont les plus efficaces pour offrir à ces apprenants des occasions significatives d'acquérir des compétences en littératie et d'avoir accès à des occasions de formation et d'emploi. Souvent, l'absence d'une telle programmation rend les apprenants frustrés et les « écarte » du système scolaire. Les programmes traditionnels ne sont pas efficaces pour les apprenants dont les compétences en littératie sont limitées et qui ont des lacunes scolaires importantes. De plus, l'organisation et la structure des écoles secondaires limitent fortement les occasions qu'ont ces apprenants de recevoir l'attention dont ils ont besoin.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

Les initiatives pour les nouveaux arrivants permettent, en plus de l'acquisition des aptitudes langagières et du soutien académique, d'offrir un appui professionnel et psychologique important. Ces projets donnent aux apprenants ayant des origines semblables l'occasion d'échanger leurs expériences et de participer à des séances de counselling en groupe et des activités de soutien. Pour certains, il s'agit peut-être d'une première expérience à l'école. Les programmes de transition qui regroupent initialement les nouveaux arrivants et les réfugiés dans des classes spécialisées de littératie et de numératie constituent souvent une stratégie clé d'appui à ces apprenants touchés par la guerre. Ces programmes, et le milieu dans lequel ils se déroulent, permettent aux apprenants de commencer à se familiariser avec le système d'éducation canadien dans un environnement rassurant et accueillant. Les nouveaux arrivants qui ont une expérience limitée de l'école ont besoin de se familiariser avec les éléments de base de la vie à l'école, par exemple, la routine scolaire quotidienne, les horaires, les casiers, les devoirs, le système de notation, les matières et les activités parallèles aux programmes et parascolaires. Les programmes et les classes intensives pour les nouveaux arrivants permettent aux apprenants d'établir des liens avec les enseignants et avec d'autres apprenants qui ont vécu des expériences semblables. Ces programmes jouent donc le rôle de « transition » et permettent de répondre aux défis posés par les lacunes académiques et l'adaptation au système d'éducation canadien. Ces projets sont généralement organisés sous forme d'école au sein de l'école, dans l'environnement d'une petite classe regroupant plusieurs niveaux.

Le tableau suivant présente des exemples de projets menés au Manitoba entre 2011 et 2014.

| Division  | Grandes lignes des composantes du programme   |
|---|---|
| Division scolaire Borderland<br><a href="http://www.blsd.ca">http://www.blsd.ca</a>               | <p><b><i>Cette initiative de littératie, qui a lieu après l'école, est axée sur un appui familial.</i></b></p> <p>Ses composantes principales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un club de devoirs,</li> <li>• des activités en soirée et pendant le « week-end » pour promouvoir la sensibilisation culturelle et communautaire,</li> <li>• l'apprentissage de la langue et l'accroissement de la littératie,</li> <li>• l'inscription à des programmes de loisirs pour encourager l'intégration,</li> <li>• un effort important de participation de pairs, de mentors et de bénévoles communautaires canadiens.</li> </ul>  |
| Division scolaire franco-manitobaine (DSFM)<br><a href="http://www.dsfm.mb.ca">www.dsfm.mb.ca</a> | <p><b><i>Cette initiative a pour but d'appuyer les apprenants francophones réfugiés ou touchés par la guerre.</i></b></p> <p>Ses composantes principales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'établissement d'un environnement scolaire inclusif et accueillant,</li> <li>• un moyen d'évaluation appropriée, ainsi que l'élaboration d'une programmation appropriée.</li> </ul> <p>Les apprenants de l'école intermédiaire et secondaire reçoivent, au besoin, une programmation appropriée en littératie et en numératie, en ALA et en francisation.</p> <p>Le programme prévoit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un développement professionnel important,</li> <li>• un recours aux agents de liaison culturelle, et l'embauche d'auxiliaires scolaires provenant des mêmes pays et en mesure d'aider et de conseiller les jeunes dans leur langue maternelle.</li> </ul> <p>Grâce à des liens avec des organismes communautaires, un programme d'été a été ajouté en 2009 et maintenu à jour.</p>   |
| Division scolaire Louis-Riel<br><a href="http://www.lrsd.net">www.lrsd.net</a>                    | <p><b><i>Programmation intensive de littératie, de connaissances scolaires et de numératie.</i></b></p> <p>Ce programme prévoit le regroupement d'apprenants de l'école intermédiaire et secondaire dans le cadre de programmes intensifs s'adressant aux nouveaux arrivants réfugiés ou touchés par la guerre. Le programme repose sur l'évaluation initiale à un centre de réception et est de nature éducative. Il est associé aux stades de maîtrise de l'ALA. Certaines composantes sont individualisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les classes de mathématiques intensives,</li> <li>• les questions de littératie,</li> <li>• les connaissances scolaires de base,</li> <li>• le soutien socioéconomique.</li> </ul> <p>Dans les écoles René Deleurme, Victor Mager et Saint-George, la moitié de la journée est consacrée aux programmes intensifs, l'autre moitié à d'autres écoles, en fonction des besoins et intérêts individuels (enseignement à domicile, formation professionnelle et technique, tutorat). Plusieurs voies de sortie existent, de même que des services sociaux accrus et un appui supplémentaire pour la transition vers le secondaire.</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>Division scolaire<br/>River East Transcona<br/><a href="http://www.retsd.mb.ca">www.retsd.mb.ca</a></p>   | <p><b><i>Classes intensives d'ALA et de littératie à l'école Miles Macdonell Collegiate :</i></b><br/>         Pour le secondaire, une demi-journée intensive en classe axée sur la littératie, la numératie, les connaissances scolaires et le développement langagier;<br/>         Les classes sont petites, ce qui permet une instruction individualisée, selon les besoins de chacun;<br/>         L'évaluation est constante, de même que l'exploration des choix de formation et de carrière;<br/>         Le temps passé dans les classes intensives varie; les apprenants y passent généralement le premier semestre, et y restent plus longtemps selon leur progression.</p>  |
| <p>Division scolaire<br/>St. James-Assiniboia<br/><a href="http://www.sjsd.net">www.sjsd.net</a></p>   | <p><b><i>Centre de littératie, apprentissages scolaires et langage du Collège Sturgeon Heights Collegiate :</i></b><br/>         Le centre accueille des apprenants de l'ensemble de la division scolaire, qui ont généralement été évalués et qui répond le mieux à leurs besoins.<br/>         Un programme de transition intensif en LAL est offert aux nouveaux arrivants. Le centre offre six classes de LAL de 68 minutes comprenant un enseignement direct en littératie et numératie (cours imposés par la province ou choisis par l'école). Pendant le reste de la journée, les apprenants rejoignent les classes régulières, avec une programmation adaptée en ALA (cours désignés « E »). Le programme dure six mois ou plus, selon les besoins de l'apprenant.</p>  |
| <p>Division scolaire de<br/>Winnipeg<br/><a href="https://www.winnipegssd.ca/Pages/default.aspx">https://www.winnipegssd.ca/Pages/default.aspx</a></p> <p><b>Ces écoles offrent le programme anglais seulement</b></p> | <p><b><i>Initiative du centre d'Anglais Langue Additionnelle (ALA) et de littératie.</i></b><br/>         Inauguré en septembre 2006, ce projet comprend quatre centres qui accueillent les apprenants nouveaux arrivants (Daniel McIntyre Collegiate, Grant Park High School, Gordon Bell High School et St. John's High School) et dans une école intermédiaire (Gordon Bell High School). Deux autres classes intermédiaires sont appuyées par la subvention de <i>soutien intensif aux nouveaux arrivants</i> (SIN) en raison du nombre élevé d'apprenants sous-scolarisés. Les apprenants passent de 50 à 75 % de la journée dans le programme et réintègrent leur option pendant le reste du temps. L'accent est mis sur la littératie, la numératie, le développement langagier, les compétences de vie, l'éducation en vue d'une carrière et les matières fondées sur le contenu. Un ensemble de cours pour les apprenants sous-scolarisés est offert par l'école, ce qui permet aux apprenants de recevoir des crédits pour leur apprentissage, tout en se préparant à faire partie du programme secondaire régulier ou aux cours désignés ALA du secondaire. Trois travailleurs communautaires de soutien à mi-temps qui parlent plusieurs langues africaines offrent un soutien socio-émotionnel aux apprenants et facilitent leur installation.</p> |

Dans certaines écoles, les enseignants ont travaillé avec des organismes spécialisés tels que l'unité Cross-Cultural Counselling Unit de la Clinique Mount Carmel pour apprendre comment offrir des conditions d'apprentissage favorables à l'épanouissement des apprenants réfugiés et touchés par la guerre. Ils ont reçu une formation pour reconnaître les signes de détresse et recourir à une aide professionnelle au besoin.

On leur enseigne aussi comment évaluer si des sujets, des ressources et des activités sont appropriés pour ces apprenants et comment mettre en pratique diverses stratégies en classe (p. ex., composer avec l'agressivité, la détresse et l'inattention).

Au cours des dernières décennies, des initiatives très prometteuses visant particulièrement les jeunes réfugiés ont été mises sur pied dans des écoles et des salles de classe à travers le monde. Beaucoup d'efforts sont déployés pour inclure des mesures préventives de soutien psychosocial dans les programmes de langue et les cours prévus pour ces apprenants.

***Pour tout renseignement sur l'accueil et la programmation des apprenants nouveaux arrivants au Manitoba, veuillez consulter le document***

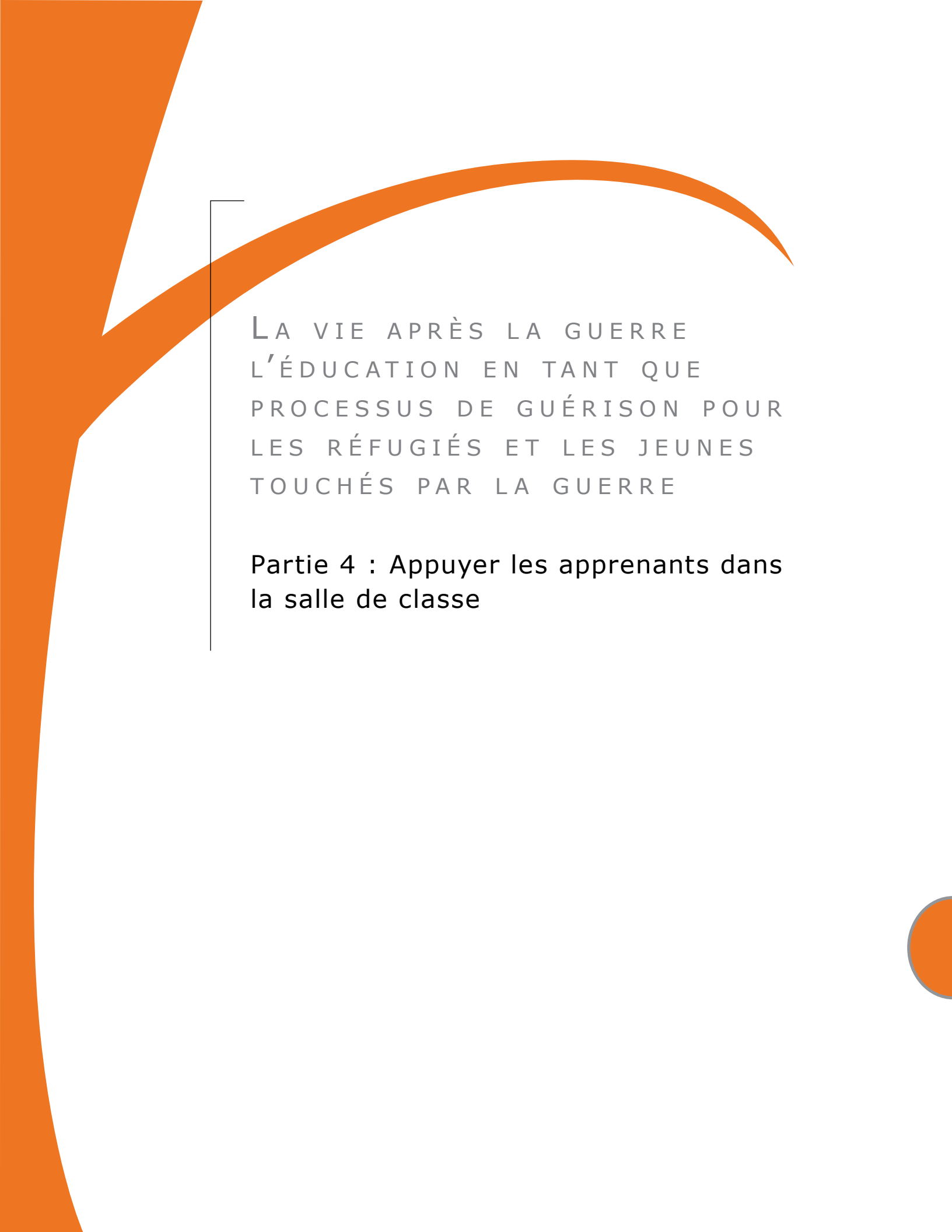
L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en français

Le tableau suivant en présente quelques exemples.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Project SHIFA</b> offre des soins de santé mentale culturellement appropriés aux jeunes Somaliens de Boston, Massachusetts, et à leur famille.</p> <p><a href="http://healthinschools.org/">http://healthinschools.org/</a><br/>(Immigrant and Refugee Children Caring Across Communities)</p> | <p>Le Projet SHIFA comprend les trois grandes composantes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b><i>Diffusion d'information aux parents</i></b><br/>Des renseignements sur la manière dont le stress et les problèmes de santé mentale affectent la capacité de fonctionnement et d'apprentissage des jeunes.</li><li>▪ <b><i>Regroupements d'apprenants en milieu scolaire et formation des enseignants</i></b><br/>L'objectif de groupes d'intervention précoce est de favoriser l'acculturation et la socialisation, et de mieux repérer les jeunes qui bénéficieraient de services de santé mentale accrus. Les séances de formation des enseignants et les consultations créent un environnement sécurisant pour les apprenants et réduit le stress de l'acculturation au sein de l'école. Elles permettent aussi aux enseignants d'être mieux informés sur la manière dont l'apprentissage et le comportement peuvent être affectés par le traumatisme et le stress.</li><li>▪ <b><i>Intervention directe auprès des jeunes grâce à un modèle de traitement des traumatismes</i></b><br/>Ce traitement s'adresse aux apprenants qui ont des problèmes de santé mentale importants. Ils reçoivent des soins à l'école et dans la communauté, conformément au modèle Trauma Systems Therapy (TST) qui incorpore des soins à domicile, des thérapies en milieu scolaire et un parrainage juridique.</li></ul> |
|--|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>Les initiatives de prévention en milieu scolaire <b>PHAROS World United et Welcome to School</b> ont été élaborées aux Pays-Bas avant d’être mises en œuvre au Royaume-Uni et ailleurs.</p> <p><a href="http://www.pharos.nl/information-in-english/school-programmes-for-refugee-youth-in-primary-education">http://www.pharos.nl/information-in-english/school-programmes-for-refugee-youth-in-primary-education</a></p> | <p>Les initiatives PHAROS sont concentrées dans les écoles intermédiaires et secondaires. Elles prévoient des projets de formation des enseignants à tous les niveaux.</p>  |
| <p><a href="#">Schools In for Refugees: A Whole School Guide to Refugee Readiness</a> a été mis au point par la Foundation House, Victorian Foundation for Survivors of Torture, Victoria, Australie.</p>   | <p>La ressource contient des outils et des stratégies pour aider les communautés scolaires à appuyer les apprenants réfugiés et à améliorer leur expérience dans les écoles australiennes. Schools In for Refugees donne au personnel de l’école les outils nécessaires pour créer un environnement scolaire sécurisant, promouvoir la santé mentale et le bien-être des apprenants et améliorer leurs résultats scolaires.</p>   |
| <p><b><i>Klassroom Kaleidoscope</i></b> a été mis sur pied par Foundation House pour les apprenants de niveau intermédiaire.</p> <p><a href="http://www.foundationhouse.org.au/klassroom-kaleidoscope/">www.foundationhouse.org.au/klassroom-kaleidoscope/</a></p>  | <p>L’objectif de cette initiative est d’établir des liens entre les apprenants et leur école, de valoriser la diversité culturelle et linguistique et de promouvoir la santé mentale et la résilience. L’initiative a recours à une méthode axée sur l’appartenance sociale, l’acceptation des différences et l’empathie. Les activités incluent les jeux de rôles, les remue-méninges, les discussions de groupe et la prise de décisions, les inscriptions dans un journal, les projets artistiques individuels, les récits, les jeux coopératifs, l’écoute de musique et une excursion. La première partie de l’initiative se concentre sur l’identité et la culture (exploration de la diversité, identité personnelle), tandis que la seconde partie porte sur les émotions (colère, peur, etc.), sur la manière dont elles peuvent affecter les individus et sur la façon de les vivre. Le projet aborde également la communication avec la famille et les amis (les difficultés à se faire des amis et les solutions, les conflits qui peuvent survenir au sein des familles et les manières de composer avec ces situations).</p> |
| <p><a href="#">LitWorld’s Resilience Project</a><br/><a href="http://www.litworld.org/">http://www.litworld.org/</a></p>  | <p>Ce projet aide les apprenants à miser sur leurs facteurs de protection pour accroître leur résilience. Cette approche est basée sur la compréhension du fait que les compétences en lecture, en écriture et en narration d’expériences personnelles sont des éléments fondamentaux de la stabilité et de la réussite. Le projet <b><i>LitWorld’s Resilience Project</i></b> offre des ateliers de lecture et d’écriture pour aider les jeunes à composer avec des expériences traumatisantes, notamment le fait d’avoir survécu à une guerre ou d’avoir vécu comme réfugié. L’écriture sert d’outil pour reconstruire les forces.</p>  |





LA VIE APRÈS LA GUERRE  
L'ÉDUCATION EN TANT QUE  
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR  
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES  
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

**Partie 4 : Appuyer les apprenants dans  
la salle de classe**



## PARTIE 4 : APPUYER LES APPRENANTS DANS DANS LA SALLE DE CLASSE

Au Manitoba, les apprenants nouveaux arrivants dont le parcours scolaire a été interrompu ou qui apprennent une ou plusieurs langues additionnelles sont souvent considérés comme ayant des besoins de base dans les domaines de la langue, des apprentissages scolaires et de la littératie. Des chercheurs ont identifié comme un autre facteur important l'incompatibilité des valeurs culturelles et des attentes de l'expérience scolaire dans les écoles nord-américaines (De Capua et Marshall, 2011a; De Capua et Marshall, 2011b; De Capua et coll., 2009; De Capua et coll., 2007).

Selon eux, cette dissonance culturelle est en grande partie responsable du manque de réussite scolaire que les apprenants, en particulier plus âgés, connaissent. Les apprenants ont besoin d'approches pédagogiques qui font le pont entre leur propre compréhension de l'école et les attentes et valeurs de leur nouvel environnement scolaire.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

Les apprenants qui n'ont pas eu d'occasions d'aller à l'école auront besoin d'un soutien plus prolongé et intensif que les apprenants de langue additionnelle dont l'éducation convient à leur groupe d'âge. En outre, plus l'âge de l'apprenant est avancé lorsqu'il commence l'école, plus il aura besoin d'appui intensif prolongé.

Tous les apprenants, peu importe leur scolarité antérieure, doivent avoir la possibilité de réaliser leur potentiel et de se préparer en vue de leur avenir. Le document *L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba* établit un continuum de développement de la littératie, des acquis scolaires et des langues, qui peut orienter la planification pour chaque apprenant.

Le document [\*Manitoba Kindergarten to Grade 12 Curriculum Framework for English as an Additional Language \(EAL\) and Literacy, Academics, and Language \(LAL\) Programming\*](#) discute de manière plus détaillée des besoins en matière d'éducation des apprenants d'anglais langue additionnelle. Les approches pédagogiques efficaces pour l'apprentissage d'une langue additionnelle conviennent également aux apprenants dont la scolarité a été interrompue; toutefois, les recherches et l'expérience auprès d'apprenants qui ont peu fréquenté l'école révèlent d'autres éléments essentiels :

- Situations d'apprentissage différenciées qui :
  - assurent la réussite des nouveaux arrivants dès leur arrivée en classe pour qu'ils acquièrent une confiance en eux-mêmes comme apprenants capables de succès scolaire;
  - font appel aux antécédents des apprenants, à leurs expériences de vie et à des habiletés concrètes (Freeman and Freeman, 2003);
  - sont organisées par thèmes intellectuellement stimulants et combrent l'écart au niveau des bases de l'apprentissage grâce à des sujets et des stratégies appropriés à l'âge des apprenants (Gibbons, 2009); il peut être nécessaire d'enseigner les concepts académiques et les compétences de base, par exemple la lecture d'un graphique ou d'une carte, mais les apprenants doivent aussi acquérir des capacités de raisonnement de plus haut niveau et le langage qui y est associé;
  - offrent davantage d'occasions d'interactions significatives et l'échange de connaissances acquises;
  - ont recours à une grande variété de textes.

- Étayage ou échafaudage qui permet à l'apprenant :
  - de réaliser des tâches qu'il ne peut pas accomplir seul;
  - de travailler de manière indépendante à un niveau juste un peu plus élevé se situant dans sa zone de développement proximal (Voir le document *La lecture, un processus en construction* disponible à l'annexe G – *Proportion de responsabilité dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture* – <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/lecture/index.html>).
  
- Approche équilibrée du développement de la littératie qui donne l'occasion à l'apprenant d'utiliser et de réutiliser la langue française (communication orale, interprétation et représentation visuelles, lecture et écriture) dans le but d'une communication authentique.
  
- Enseignement explicite des :
  - compétences académiques liées à la vie quotidienne en littératie et en numératie, par exemple : les stratégies de compréhension, les concepts, le raisonnement mathématique, etc.
  - compétences et des stratégies d'apprentissage liées à la vie scolaire, par exemple, ordonner, classer, comparer, prendre des notes, choisir des outils de référence, transférer l'information d'un contexte à un autre et lire un horaire.
  
- Inclusion des arts comme moyen d'expression et d'apprentissage. Les apprenants peuvent mieux s'exprimer sur eux-mêmes et leur apprentissage par la représentation non verbale, que ce soit la danse, les arts visuels, la musique ou le théâtre. Par exemple, les apprenants peuvent ensemble former un modèle vivant d'une structure cellulaire, chacun jouant une composante; les apprenants provenant de sociétés orales traditionnelles peuvent avoir des compétences très développées pour la communication artistique, par exemple la danse, le chant, la musique. Ces médiums peuvent fournir une base au développement de la littératie et des compétences académiques.
  
- Enseignants qui évitent de faire des généralisations en ce qui concerne les nouveaux arrivants et qui veulent plutôt connaître chaque apprenant comme une personne unique.
  
- Structure d'apprentissage coopérative (plutôt que compétitive).
  
- Utilisation de la technologie pour compléter l'enseignement prodigué par un enseignant.

Les chercheurs de la *Good Starts Study*, une étude longitudinale portant sur 120 jeunes réfugiés en Australie, ont constaté que les garçons et les filles qui ont des antécédents de réfugiés réussissent lorsque plusieurs facteurs sont en place. De manière intéressante, si les garçons et les filles profitent de facteurs semblables, les différences entre les sexes restent importantes.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

## Divers facteurs appuient la réussite des apprenants :

### Facteurs appuyant la réussite des garçons

- l'appui et l'encouragement de la famille (surtout un parent) et une façon positive de composer avec les conflits familiaux;
- la stabilité du logement;
- l'emploi dans la famille;
- des enseignants bienveillants, utiles et encourageants;
- la présence d'un mentor ou modèle de rôle adulte vers lequel les garçons peuvent se tourner pour obtenir des conseils;
- des occasions de participer à la vie scolaire et aux activités communautaires, notamment les sports et les arts, ainsi que des endroits sûrs où passer du temps entre amis;
- une maîtrise de la langue anglaise et de la littérature;
- la possibilité de participer à une communauté plus vaste, de sentir qu'on en fait partie et de se sentir valorisé.

(Refugee Health Research Centre, 2007, feuille n° 1)

### Facteurs appuyant la réussite des filles

- des enseignants qui reconnaissent individuellement les réalisations et les réussites des filles à l'école;
- un adulte dans l'environnement scolaire vers qui les filles peuvent se tourner pour obtenir de l'aide et des conseils et qui offre un soutien général, des interactions positives et de l'encouragement;
- des bonnes relations avec les camarades et des amis pouvant apporter un appui à l'école;
- des possibilités de tutorat et de soutien à l'éducation pendant les heures de classe et non pas seulement après l'école où elles peuvent entrer en conflit avec les responsabilités familiales;
- des familles qui appuient la fréquentation de l'école par les filles et qui trouvent des moyens d'équilibrer les exigences scolaires et familiales des filles;
- un soutien et des ressources externes pour les familles, afin qu'elles ne soient pas surchargées par la responsabilité de s'occuper des frères et sœurs plus jeunes ou de défendre les droits de la famille en ce qui concerne le logement, la santé et les autres questions relatives à l'établissement.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

(Refugee Health Research Centre, 2007, feuille n° 3)

De plus, *Richman (1998)* note les avantages suivants du jeu et des activités créatives chez les jeunes réfugiés (et les autres) :

- détendre, divertir et accroître la motivation à apprendre;
- encourager l'intégration à un groupe;
- acquérir des compétences sociales et se faire des amis;
- permettre la réussite même sans maîtrise de l'anglais, accroître l'estime de soi, sans faire une place trop large aux compétences scolaires;
- acquérir une identité positive par des activités reliées à la culture du jeune;
- explorer les questions délicates comme la colère et l'intimidation;
- permettre l'expression des sentiments de manière sécuritaire.

Dans son livre, Richman fait référence uniquement aux jeunes, mais il est clair que les adolescents peuvent aussi profiter d'activités créatrices, par exemple : faire partie d'un groupe de percussionnistes africains, mettre sur pied un club vidéo, se joindre à une équipe sportive, jouer dans une pièce à l'école, apprendre à jongler, exprimer ses expériences par l'écriture ou le dessin. Les enfants et les adolescents réfugiés bénéficient aussi de beaucoup d'activités comme le théâtre, les projets d'histoire orale, les récits photographiques, les arts, la danse, les sports, le chant, le tissage et le jardinage.

Rousseau et ses collaborateurs (2005) présentent un projet au cours duquel l'Hôpital de Montréal pour jeunes a collaboré avec des écoles de la ville. Des ateliers d'expression créative ont été créés pour les maternelles, les écoles primaires, intermédiaires et secondaires. Les ateliers d'expression créatrice comprenaient des jeux de sable pour les jeunes d'âge préscolaire, des récits et des dessins pour ceux de niveau intermédiaire et la thérapie par le théâtre pour les immigrants et réfugiés adolescents.

Une classe d'ALA s'est vue confier la responsabilité du jardin de l'école qui se trouvait devant l'entrée. L'enseignant a constaté beaucoup de partage inattendu d'expériences passées pendant que les enfants travaillaient dans le jardin. Ils parlaient des plantes dans leur pays et faisaient des comparaisons avec les plantes et le climat du Manitoba. Les apprenants se réjouissaient d'aller travailler à l'extérieur et tiraient une grande fierté de l'aspect de leur beau jardin pour les cérémonies de fin d'année. L'enseignant a aussi constaté que pour beaucoup d'apprenants provenant de régions rurales et vivant maintenant en ville, le projet de jardinage était thérapeutique et représentait un lien avec les souvenirs du passé.

(Isle Slotin, entrevue personnelle, 2011)

Les auteurs ont noté l'importance des quatre facteurs suivants dans tous les ateliers de Montréal :

- l'établissement d'un lieu sûr;
- la reconnaissance et l'appréciation de la diversité;
- l'instauration d'une continuité;
- la transformation de l'adversité.

Ces ateliers d'expression créatrice, peuvent être reproduits ou adaptés pour convenir aux programmes scolaires pour les jeunes immigrants ou réfugiés et seront bénéfiques, dans la mesure où les trois points essentiels sont respectés :

- Il faut toujours combiner un moyen d'expression verbale et un moyen non verbal pour offrir aux jeunes plus d'une façon de s'exprimer et pour contourner la barrière inévitable du langage;
- Les programmes doivent être une métaphore de la diversité culturelle et permettre des compromis entre la culture dominante et les cultures minoritaires;
- Il est essentiel d'offrir un lieu sûr où aborder les problèmes. On peut, par exemple, alterner les occasions d'expression personnelle avec les discussions en petits groupes pour favoriser l'empathie et la solidarité.

L'expérience des ateliers d'expression créatrice de l'équipe de Montréal a aussi démontré l'importance d'accroître la sensibilisation des enseignants aux expériences de vie des jeunes et de les appuyer dans leur processus d'adaptation et d'intégration à leur nouvelle société et leur nouvelle école.

### **EN QUOI RACONTER SON HISTOIRE FAVORISE-T-IL LE PROCESSUS DE GUÉRISON?**

Les jeunes nouveaux arrivants, y compris ceux qui viennent d'endroits où sévit la guerre, tireront profit d'occasions formelles et informelles de parler de leurs expériences d'ajustement à une nouvelle culture, de leur choc culturel et des effets sur eux de la guerre et d'autres traumatismes.

Les thèmes en classe, axés sur la paix, les droits de la personne et le développement international, donneront aux apprenants des occasions de réfléchir à leurs expériences et de les assimiler. Ils donneront en outre aux autres apprenants l'occasion de faire preuve d'empathie et d'être mieux sensibilisés à la situation et aux défis des jeunes nouveaux arrivants.



Goto, T. (photographe). 2011.  
Reproduction autorisée. Tous  
droits réservés.

### Prévoir et susciter des occasions d'échanger des récits

Les enseignants peuvent faciliter la guérison, la paix et l'appartenance à la communauté en planifiant des occasions où les apprenants réfugiés, touchés par la guerre ou la violence, sont invités à partager leurs expériences personnelles. Voici des exemples de ce que deux éducateurs de Winnipeg ont mis en œuvre :

Dans le premier exemple, un enseignant de l'école secondaire Gordon Bell, de la Division scolaire de Winnipeg, a mis sur pied un projet de narration. L'école accueille des apprenants appartenant à 57 groupes culturels différents, dont des jeunes nés au Canada, de descendance autochtone ou d'origine européenne. La majorité de ces apprenants se tenaient entre eux, au sein de leur groupe. L'enseignant voyait bien que les apprenants ne se connaissaient pas bien. Durant un atelier d'été sur la paix et la narration de récits, l'enseignant, Marc Kuly, a lu les mémoires d'Ishmael Beah, *A Long Way Gone* (2007), qui racontent les expériences périlleuses de l'auteur comme enfant soldat au Sierra Leone dans les années 1990. Inspiré par le livre et par l'atelier, Kuly a décidé de faire lire le livre à sa propre classe de 12<sup>e</sup> année.

Kuly s'est servi du livre comme point de départ pour un projet de narration de récits avec des apprenants bénévoles. Une fois par semaine, après les heures de classe, les apprenants se réunissaient pour raconter leur histoire et surtout pour écouter les histoires des autres et faire un lien entre les diverses solitudes présentes à l'école (Walker, 2009). La Manitoba Foundation for the Arts (2008) a pris note du fait que, grâce au travail de Kuly, les apprenants ont appris à écouter, à respecter les différences des autres et à créer des liens d'amitié qui dépassent les frontières traditionnelles que l'on retrouve dans la plupart des écoles d'aujourd'hui (<http://artsfoundation.mb.ca/>). Les participants ont fini par comprendre que peu importe leur lieu de naissance, leur niveau de richesse ou leurs pratiques religieuses, leur histoire, leur perspective sur le monde, ont autant d'importance que celles des autres. De plus, ils ont appris qu'il est possible que des gens ayant des antécédents radicalement différents puissent se réunir, apprendre et découvrir une cause commune (Immigration et Multiculturalisme Manitoba).

Le deuxième exemple concerne l'initiative Peaceful Village qui a été mise sur pied dans le but d'améliorer les résultats scolaires des apprenants réfugiés et touchés par la guerre de deux divisions scolaires précises de Winnipeg. L'initiative est le fruit de recherches et d'un processus de consultation auprès de parties intéressées (apprenants, écoles, parents et communautés) par la consultante du [Manitoba School Improvement Program](#), Alysha Sloane. Le projet comprend deux communautés scolaires hôtes et se veut un moyen de créer la paix et la solidarité pour actualiser le moi collectif et le moi individuel des participants. Le modèle Peaceful Village est surtout un programme parascolaire qui fait appel à des stratégies créatives. Certains éléments comprennent des projets réalisés par les apprenants, tels que : le montage vidéo, des bannières pour la paix, des récits, des centres d'apprentissage enrichi, des centres de littératie, des projets d'intérêt, une cuisine de village et un forum de théâtre.

Dans *Using Digital Narratives With Refugee and Immigrant Youth to Promote Literacy, Healing, and Hope* (2010) une enseignante de la Saskatchewan, Koreen Geres, explique comment elle a employé les ressources Pharos avec des outils de narration numériques dans sa salle de classe. L'étude explore la manière dont la narration numérique peut être incorporée aux classes d'ALA pour promouvoir la littératie, favoriser la guérison des conséquences de la migration forcée et redonner espoir.

[www.mcdowellfoundation.ca/main/mcdowell/projects/research\\_rep/200\\_using\\_digital\\_narratives.pdf](http://www.mcdowellfoundation.ca/main/mcdowell/projects/research_rep/200_using_digital_narratives.pdf)

## COMMENT LES ENSEIGNANTS DOIVENT-ILS RÉAGIR AUX RÉVÉLATIONS?

Il faut s'attendre à ce que, de temps à autre, les récits ou les révélations d'expériences violentes ou traumatisantes surgissent spontanément pendant une activité ou un événement. Ces expériences peuvent être divulguées de manières différentes, par exemple, par un dessin perturbant, par l'affichage en classe d'articles ou de photographies, par des histoires ou des allusions à des expériences personnelles, en classe ou en groupe. Dans une telle situation, il importe que l'enseignant mette le jeune à l'aise de raconter les faits qu'il souhaite partager, en faisant preuve d'empathie. Il est tout aussi important que les autres jeunes qui sont présents et qui sont témoins de la révélation fassent preuve de respect et d'empathie (Birman, 2005).

Les enseignants ne doivent pas avoir peur de parler d'événements traumatisants; taire le sujet et éviter la discussion ne profitera pas aux apprenants (Perry, 1995).

Il faut savoir écouter le jeune, répondre à ses questions et lui offrir votre appui en tête à tête. Les enfants et les

adolescents craignent parfois de bouleverser les adultes en exprimant la peur, la tristesse et la colère et peuvent, par conséquent, hésiter à exprimer leurs sentiments. Selon la *Victorian Foundation for Survivors of Torture* (2011), il est préférable :

- d'écouter ce que l'apprenant dit sans passer trop rapidement à autre chose;
- de reconnaître que tous les enfants et les adolescents ont des moments de tristesse ou de colère, et que ces sentiments sont normaux;
- d'accepter que les jeunes mélangent le réel et l'irréel lorsqu'ils racontent des histoires et qu'il est préférable de ne pas corriger les faits imaginaires.

Si ce genre de révélation se produit souvent, on peut établir des paramètres concernant les moments où un apprenant peut confier des faits significatifs. L'enseignant peut inviter les apprenants à participer à un cercle de partage ou à montrer leur appui envers la personne qui a révélé un événement douloureux.

Les enseignants peuvent aussi aider les apprenants réfugiés à exprimer leurs sentiments d'autres manières :

**Boîte à lettres** : l'apprenant peut « poster » une lettre à son enseignant. L'enseignant « poste » ensuite sa réponse à l'apprenant.

**Journal** : un journal est un cahier portant le nom de l'apprenant. Ce dernier y inscrit des pensées personnelles, par exemple « Ce qui me rend triste » et l'enseignant y ajoute ses commentaires. L'apprenant peut demander son journal n'importe quand pour y écrire des messages. Si l'apprenant le souhaite, il devrait pouvoir écrire dans sa langue maternelle et traduire ensuite tout ou une partie de ce qu'il a écrit à son enseignant.

**Écouter parler les enfants et les jeunes nouveaux arrivants est une des choses les plus importantes que puissent faire les enseignants. Écouter ce qu'ils partagent et les prendre au sérieux est primordial. Une oreille bienveillante peut représenter une source énorme de soutien et de bien-être. Pour écouter efficacement, les éducateurs et les adultes offrant un soutien doivent prévoir du temps pour rencontrer l'apprenant dans un endroit sûr et privé.** (Traduction libre).

(Perry, 1995; Birman, 2005; Victorian Foundation for Survivors of Torture, 2011; Rousseau et coll., 2005)



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.



**Composition** : cette activité peut être intégrée au dessin, à la photo ou à d'autres médias pour exprimer des sentiments et raconter une histoire personnelle.

**Art** : pour tous les apprenants, notamment ceux qui ont des difficultés langagières, l'art est une forme extrêmement efficace d'expression des sentiments et d'illustration des aspects de la vie passée, présente ou future.

(Victorian Foundation for Survivors of Torture, 2011, p. 124)

Il faut aussi expliquer à ces apprenants qu'ils peuvent parler à leur enseignant en tête à tête, à un moment qui convient et dans un endroit approprié.

La documentation sur les rapports avec les jeunes réfugiés et touchés par la guerre mentionne le pouvoir guérisseur des récits; toutefois, il n'est généralement pas utile que les enseignants demandent à leurs apprenants de raconter des événements traumatiques vécus, que ce soit en classe ou en privé. Les apprenants apprécient habituellement l'intérêt des autres envers eux, leur culture et leurs antécédents, et sont souvent contents de partager leurs expériences et perspectives. Par contre, il faut avant tout que le droit des apprenants à la vie privée soit respecté, c'est pourquoi il ne faut pas exiger quelque révélation que ce soit sur les antécédents ou le passé ou insister que l'apprenant en parle. Il est important que les activités d'apprentissage et les discussions en classe permettent le partage de diverses cultures, d'expériences et d'antécédents, pour ceux qui choisissent de le faire : l'élément de choix est crucial.

### **QUE POUVONS-NOUS FAIRE POUR AIDER LES APPRENANTS À SURMONTER DES SENTIMENTS POUVANT FAIRE OBSTACLE À L'APPRENTISSAGE?**

L'école a un rôle très important à jouer pour minimiser les facteurs négatifs et maximiser les facteurs de protection. Fournir un soutien émotionnel aux enfants et aux adolescents réfugiés fait partie intégrante de la politique de toute école en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue additionnelle et la scolarisation des apprenants nouveaux arrivants.

Les recherches indiquent que les traumatismes émotionnels et psychologiques peuvent entraîner des dommages et des effets à long terme sur le cerveau (Bremmer, 1999). Les dommages causés par le traumatisme peuvent avoir des conséquences importantes sur l'apprentissage et sur le bien-être psychosocial des personnes touchées. Les traumatismes cérébraux physiques (blessures traumatiques au cerveau) subis dans un contexte de guerre ou d'autres expériences peuvent aussi causer une foule d'effets physiques, cognitifs, sociaux, émotifs et comportementaux (Langlois et coll., 2006). De plus, les personnes qui, durant l'enfance, ont vécu des traumatismes qui restent non résolus peuvent devenir plus vulnérables aux traumatismes durant l'âge adulte.

(Middlebrooks et Audage, 2008).

Le tableau suivant résume les principales stratégies qui peuvent être employées dans les écoles et les salles de classe pour surmonter des sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage.

| <b>Sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage et stratégies pour les maîtriser</b>  |  |
|--|--|
| <b>Caractéristiques principales des sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage</b>  | <b>Stratégies</b>  |
| <b>Anxiété</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>problèmes de concentration</i></li> <li>▪ <i>problèmes de mémoire</i></li> <li>▪ <i>agitation</i></li> <li>▪ <i>absence de mémoire</i></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Offrir un environnement sûr, structuré et prévisible.</li> <li>▪ Expliquer les changements, les règles et les attentes.</li> <li>▪ Préparer les apprenants aux bruits alarmants ou étranges.</li> <li>▪ Offrir un endroit tranquille au lieu de la cour d'école.</li> <li>▪ Faire preuve de flexibilité en ce qui concerne la participation.</li> <li>▪ Utiliser l'écriture, les arts et la danse pour l'expression des sentiments.</li> <li>▪ Demander aux apprenants si quelque chose ne va pas.</li> <li>▪ Procéder par étapes pour les activités non familières.</li> <li>▪ Permettre des exemptions pour les tâches très difficiles.</li> <li>▪ Établir des objectifs atteignables.</li> </ul> |
| <b>Retrait, chagrin et humeur dépressive</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>perte d'intérêt</i></li> <li>▪ <i>colère</i></li> <li>▪ <i>manque de motivation</i></li> <li>▪ <i>manque d'énergie</i></li> <li>▪ <i>tristesse</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Offrir un environnement bienveillant, sûr et compréhensif.</li> <li>▪ Faire preuve d'un véritable intérêt.</li> <li>▪ Prévoir des discussions en tête à tête.</li> <li>▪ Prévoir des occasions de s'amuser et de rire.</li> <li>▪ Faciliter les occasions d'échange.</li> <li>▪ Encourager les situations d'apprentissage en petits groupes ou en paires.</li> <li>▪ Souligner les efforts.</li> <li>▪ Inviter dans la classe des personnes de pays différents.</li> <li>▪ Faciliter l'acquisition du langage pour la communication.</li> <li>▪ Promouvoir l'activité physique.</li> </ul>  |
| <b>Colère</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>faible seuil de frustration</i></li> <li>▪ <i>comportement agressif</i></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expliquer que des limites existent.</li> <li>▪ Discuter de la colère en tête à tête.</li> <li>▪ Découvrir ce qui trouble l'apprenant.</li> <li>▪ Reconnaître les problèmes ou les provocations véritables.</li> <li>▪ S'attaquer aux causes comme l'intimidation.</li> <li>▪ Permettre l'expression appropriée des difficultés en parlant à quelqu'un, par les récits ou le théâtre.</li> </ul>   |
| <b>Culpabilité et honte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>retrait</i></li> <li>▪ <i>colère</i></li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Communiquer de manière respectueuse. (p. ex. prononciation correcte du nom).</li> <li>▪ Offrir de l'attention.</li> <li>▪ Respecter la vie privée.</li> <li>▪ Permettre une participation graduelle.</li> <li>▪ Être un modèle d'adulte bienveillant qui respecte les forces de chaque apprenant.</li> </ul>  |

(Traduction libre de Victorian Foundation for Survivors of Torture, 2007, p. 34)

Pour plus de détails sur l'appui des apprenants en salle de classe :

*Growing Up in a New Country: A Positive Youth Development Tool Kit for Working with Refugees and Immigrants* ([www.brycs.org/documents/upload/GrowingUpInANewCountry-Web.pdf](http://www.brycs.org/documents/upload/GrowingUpInANewCountry-Web.pdf)) de l'organisme Bridging Refugee Youth and Children's Services (BRYCS), est une ressource utile qui présente la manière d'intégrer la résilience dans les programmes.

### COMMENT REPÉRER LES APPRENANTS QUI ONT BESOIN D'INTERVENTIONS PLUS INTENSIVES?

Les écoles peuvent jouer un rôle très important pour aider les réfugiés et les apprenants touchés par la guerre à guérir et à améliorer leur bien-être psychosocial. Il faut toutefois reconnaître que certains d'entre eux peuvent avoir besoin d'interventions et d'appui plus intensifs. Des programmes d'éducation positifs et appropriés pourront aider, mais seront insuffisants pour certains apprenants.

Le programme Queensland Program of Assistance to Survivors of Torture and Trauma dans le guide *A school counselling guide to working with students from refugee and displaced backgrounds* (2007) propose les questions suivantes qui peuvent être utiles pour évaluer les risques :

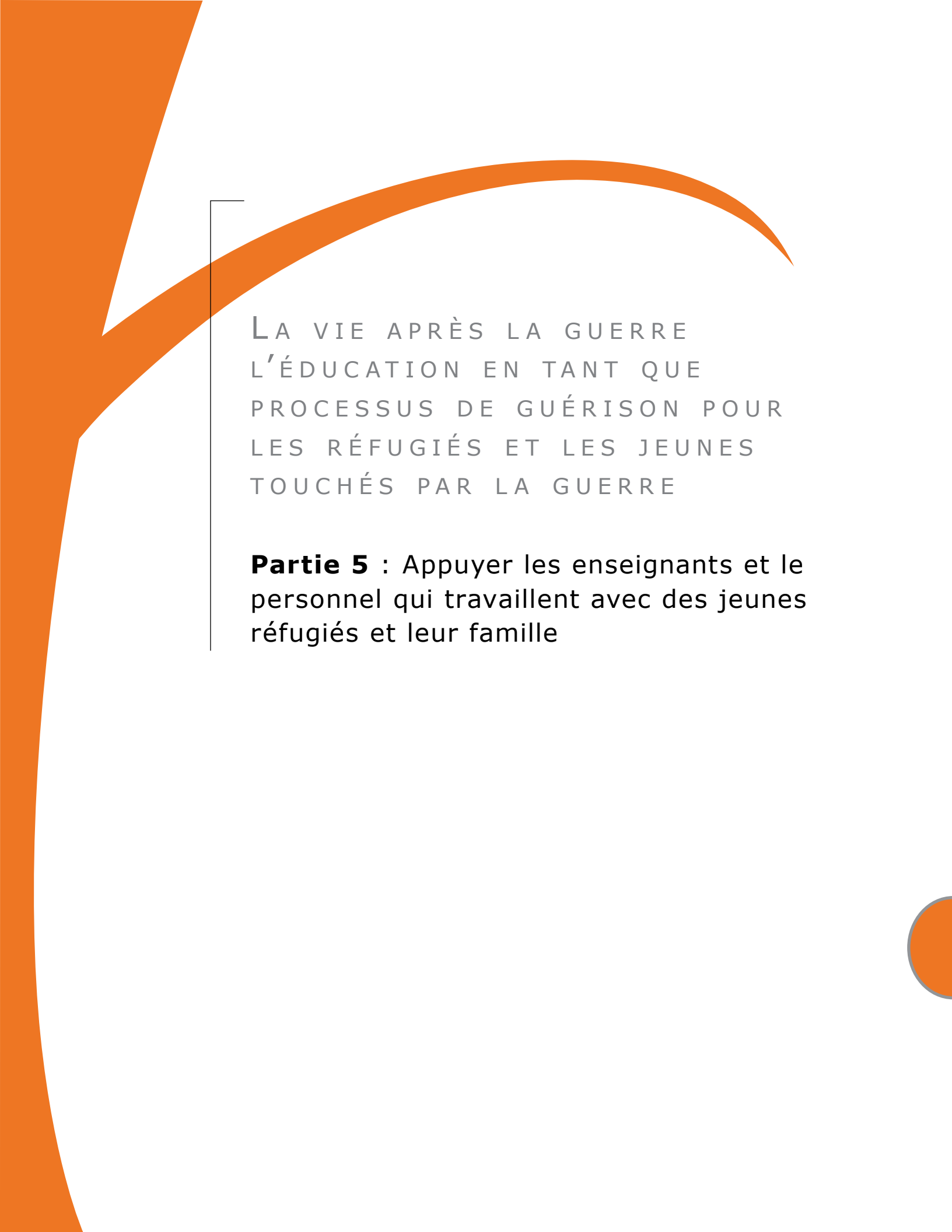
- *Comment l'apprenant réagit-il aux autres apprenants?*
- *Ses expériences de vie avant son arrivée au [Canada] sont-elles exprimées par le jeu, l'art ou le théâtre?*
- *L'apprenant a-t-il des difficultés à se rappeler ses activités quotidiennes ou ses tâches routinières?*
- *L'apprenant semble-t-il avoir des sautes d'humeur?*
- *L'apprenant est-il capable de concentrer sur une tâche donnée?*
- *L'apprenant paraît-il craintif ou agité?*
- *Les dessins de l'apprenant montrent-ils des thèmes récurrents?*
- *Quelles sont les forces de l'apprenant (p. ex., mécanismes d'adaptation, habiletés, intérêts, etc.)?*

Si l'évaluation des risques révèle que l'apprenant présente un risque élevé, des consultations pourront être faites auprès d'un autre organisme. Il est important de trouver l'intervention qui convient pour l'apprenant, pour sa famille et même, à la longue, pour sa communauté. Le document *La vie après la guerre : développement professionnel, organismes de services et soutien communautaire* propose une liste non exhaustive d'organismes qui offrent des services aux nouveaux arrivants.

### Mise en garde sur les limites des interventions en classe et à l'école

Les enseignants et les écoles peuvent aider les apprenants réfugiés et touchés par la guerre à surmonter les défis de s'établir dans leur nouvelle communauté, en les accueillant et en veillant à leurs besoins académiques, sociaux et autres. Les écoles et les enseignants doivent aussi reconnaître leurs limites : les enseignants ne sont pas des thérapeutes, des travailleurs sociaux ou des cliniciens. Les écoles et les enseignants doivent aider les apprenants et leur famille à reconnaître et évaluer les services de santé mentale et autres services lorsque ceux-ci sont nécessaires. Il est important de diriger les apprenants et leur famille vers les organismes et les services de soutien appropriés. Le document d'accompagnement *La vie après la guerre : apprentissage professionnel, organismes et services de soutien communautaires* pourrait être utile à cet égard.





LA VIE APRÈS LA GUERRE  
L'ÉDUCATION EN TANT QUE  
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR  
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES  
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

**Partie 5** : Appuyer les enseignants et le personnel qui travaillent avec des jeunes réfugiés et leur famille



## PARTIE 5 : APPUYER LES ENSEIGNANTS ET LE PERSONNEL QUI TRAVAILLENT AVEC DES JEUNES ET LEUR FAMILLE

Les enseignants se joignent à cette profession parce qu'ils aiment travailler avec les enfants et les adolescents et qu'ils veulent les aider à se développer et à s'épanouir. Ce sont donc habituellement des personnes qui montrent de l'empathie, de la compassion et de la bienveillance. Les enseignants, les conseillers et autres employés du système d'éducation qui choisissent de travailler avec des survivants de traumatismes ne font pas exception. Toutefois, c'est précisément en raison de ces qualités qui les rendent efficaces dans leur travail avec les apprenants touchés par la guerre, combinées à l'intensité de leur travail en classe et à l'école et à des facteurs de vie personnels, qu'ils peuvent avoir un risque plus élevé de fatigue compassionnelle et de traumatisme secondaire.

Le fait de reconnaître les caractéristiques de chaque affection et de pouvoir faire la distinction entre l'épuisement professionnel, la fatigue compassionnelle et le traumatisme secondaire contribueront à prévenir ces problèmes et s'en occuper s'ils surviennent. Certains auteurs utilisent les expressions traumatisme secondaire et fatigue compassionnelle indistinctement, tandis que d'autres signalent une différence entre les deux (Trippany, Kress et Wilcoxon, 2004).

Jusqu'à présent, la plupart des recherches sur la fatigue compassionnelle et le traumatisme secondaire se sont concentrées sur l'expérience des premiers intervenants (police, pompiers, travailleurs de services d'urgence) et des travailleurs de lutte contre la violence (travailleurs sociaux, conseillers de victimes de torture ou de violence sexuelle, thérapeutes) (National Clearinghouse on Family Violence, 2001). Cependant, tous les éducateurs peuvent être exposés aux traumatismes que vivent leurs apprenants, en raison de leurs rapports étroits avec ceux-ci et leur famille. Ceci est vrai surtout pour les enseignants qui ont choisi de travailler avec des jeunes touchés par la guerre et les traumatismes. Ces éducateurs sont souvent exposés de manière répétée aux révélations directes de leurs apprenants par leurs écrits, leurs discussions en classe et leurs réactions aux événements et au matériel didactique.

Les caractéristiques personnelles des éducateurs, leurs expériences de vie, le contexte social et les facteurs organisationnels peuvent influencer le risque de traumatisme secondaire. Voici des exemples de ces facteurs (Headington Institute, <http://headington-institute.org/Default.aspx?tabid=2650>; Bloom, 2003) :

- Éducateurs/aidants qui ont personnellement déjà vécu un traumatisme.
- Degré de connectivité émotionnelle envers l'apprenant ou à la victime du traumatisme.
- Dépassement du rôle normal ou des attentes en travaillant plus que ce qui est nécessaire, en ignorant ses limites de santé ou en s'occupant d'un trop grand nombre de survivants de traumatisme.
- Formation ou expérience limitée en matière de traumatismes et d'appui aux victimes.
- Capacité de s'occuper de soi, de veiller à ses propres besoins, notamment en se reposant et en se divertissant.
- Capacité de prendre part à une communauté sécurisante et d'accéder à une telle communauté.
- Prise en charge d'un pourcentage élevé d'enfants traumatisés, particulièrement d'enfants victimes de violence sexuelle.
- Être témoin de trop de résultats négatifs.
- Réactions problématiques ou graves de la part de l'apprenant ou de la communauté.
- Organisations qui ne reconnaissent pas la gravité et la persistance d'expériences traumatisantes dans la population desservie et qui ne donnent pas le soutien social nécessaire aux éducateurs/aidants.

Le tableau suivant présente les différences et les similarités entre l'épuisement professionnel, l'usure de compassion et le traumatisme indirect.

| Différences et similarités |   |  |   |
|----------------------------|---|--|---|
| Différences                |   |  |   |
|                            | <i>Le traumatisme secondaire</i>  | <i>La fatigue compassionnelle</i>  | <i>L'épuisement professionnel</i>   |
| Provenance                 | Le traumatisme secondaire découle de l'exposition au vécu traumatique des réfugiés touchés par la guerre.   | La fatigue compassionnelle découle de l'exposition à du matériel traumatique, à l'écoute des témoignages et des récits traumatiques. Il va de pair avec le traumatisme secondaire.                           | L'épuisement professionnel découle du stress dans l'environnement de travail.   |
| Apparition                 | Le traumatisme secondaire peut apparaître de façon soudaine et intense, ou de façon graduelle.  | La fatigue compassionnelle apparaît de façon graduelle.  | L'épuisement professionnel apparaît de façon graduelle.   |
| Impact                     | Lorsqu'un intervenant vit un traumatisme secondaire, sa vie personnelle et professionnelle est affectée. Il ressent des symptômes semblables à ceux que vit le réfugié. | Lorsqu'un intervenant vit une fatigue compassionnelle, il désire cesser de faire des interventions auprès de personnes traumatisées. Il ressent de fortes émotions lors d'interventions auprès des réfugiés. | Lorsqu'un intervenant vit un épuisement professionnel, il désire effectuer le moins de travail possible, dans tous les domaines, à cause du stress et des tensions qu'apporte le travail.   |
| Cibles                     | Le traumatisme secondaire est fréquent chez les personnes qui travaillent auprès de personnes traumatisées.   | La fatigue compassionnelle survient chez les personnes qui vivent le traumatisme secondaire.   | L'épuisement professionnel peut toucher n'importe quel travailleur, peu importe le domaine dans lequel il exerce son emploi ou sa profession. Toutefois, l'écoute de témoignages traumatiques augmente la vulnérabilité à l'épuisement professionnel. |



|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Symptômes   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivre à nouveau l'événement en images, en pensées, en rêves.</li> <li>• Sentir une détresse en présence de souvenirs de l'événement.</li> <li>• Éviter toute communication avec ou de la personne traumatisée.</li> <li>• Perdre intérêt par rapport aux activités qu'on aime d'habitude.</li> <li>• Avoir le sentiment d'être détaché ou distant des autres personnes.</li> <li>• Avoir un sentiment d'engourdissement mental.</li> <li>• Être hypervigilant ou avoir des sursauts exagérés.</li> <li>• Éprouver des problèmes de sommeil.</li> <li>• Avoir des difficultés de concentration.</li> <li>• Avoir de la difficulté à contrôler son irritabilité et sa colère.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un sentiment de dépersonnalisation lors de l'exposition du matériel traumatique.</li> <li>• Fournir de plus en plus d'efforts pour en faire toujours plus.</li> <li>• Avoir un sentiment d'engourdissement mental lors de l'intervention.</li> <li>• Avoir de la difficulté à se souvenir de certains aspects de l'événement raconté par le réfugié.</li> <li>• Éprouver certains des symptômes du traumatisme secondaire.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être épuisée physiquement et émotionnellement.</li> <li>• Se sentir détaché et engourdi.</li> <li>• Avoir le sentiment de ne pas servir à grand-chose.</li> <li>• Avoir une attitude négative et cynique.</li> <li>• Se sentir incompetent et douter de ses capacités.</li> <li>• Être moins efficace et productif au travail.</li> <li>• Sentir que ses efforts ne sont pas appréciés.</li> <li>• Être impatient et irritable.</li> <li>• Avoir plusieurs problèmes avec ses collègues.</li> <li>• Se méfier des intentions et des actions de ses collègues.</li> <li>• Être déprimé.</li> </ul> |
| Ressemblances   |   |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le traumatisme secondaire, la fatigue compassionnelle et l'épuisement professionnel ont chacun des symptômes semblables ou identiques.</li> <li>• Les trois affectent la capacité de l'intervenant à fournir de bons services aux réfugiés et d'entretenir des relations professionnelles avec eux.</li> <li>• Les symptômes du traumatisme secondaire, de la fatigue compassionnelle et de l'épuisement professionnel peuvent se faire ressentir à n'importe quelle étape de l'intervention avec les réfugiés.</li> </ul> |   |  |  |
| Adaptation de Sabin-Ferrell et Turpin, 2003, p.453, cité dans Garceau, 2007, p.8.   |   |  |  |

## COMMENT PRÉVENIR L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL ET LE TRAUMATISME SECONDAIRE?

L'organisme ou la division scolaire joue un rôle important dans la prévention et la prise en charge du traumatisme secondaire. Il est essentiel que l'école sache ce qu'est le traumatisme secondaire et qu'elle appuie son personnel, surtout les employés qui travaillent avec des apprenants touchés par la guerre et autres survivants de traumatismes.

Les écoles peuvent mettre en place diverses stratégies qui préviendront ou minimiseront l'incidence de traumatisme secondaire et qui aideront ceux qui en souffrent. Voici un résumé des principales stratégies organisationnelles proposées dans la littérature, tant en ce qui concerne la prévention que l'intervention (National Child Traumatic Stress Network, 2008; Hamilton, 2007; Mathieu, 2007a, 2007b; Trippany, Kress et Wilcoxon, 2004; Bell, Kulkarn et Dalton, 2003; National Clearinghouse on Family Violence, 2001) :

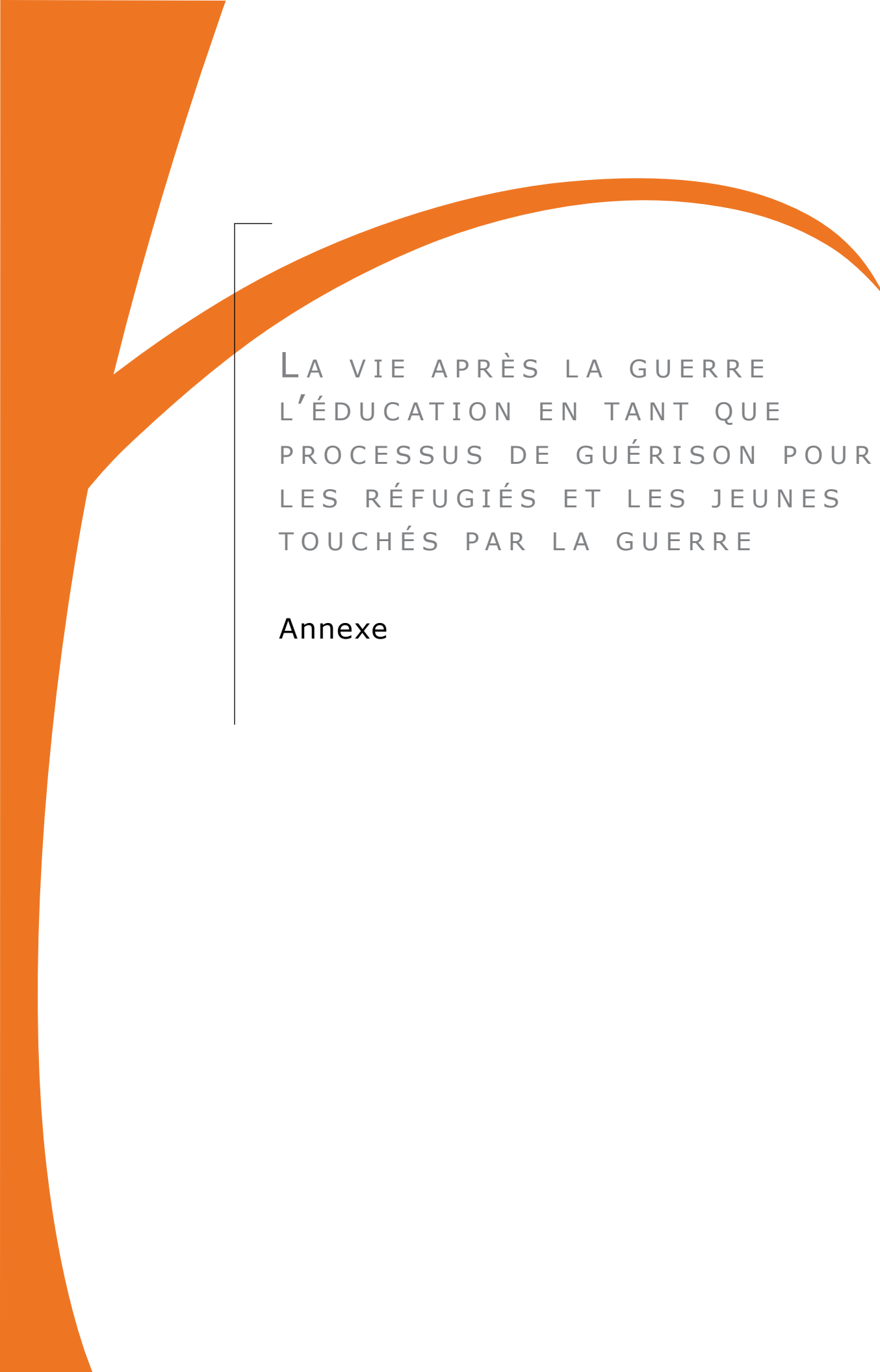
1. La culture scolaire ou organisationnelle normalise les effets du travail avec les survivants de traumatismes et offre un environnement favorable aux éducateurs, travailleurs sociaux et autres professionnels pour leur permettre de composer avec ces effets dans leur vie professionnelle et personnelle;
2. L'organisme, la division scolaire ou l'école offre un environnement de travail sûr et compréhensif;
3. Une formation par rapport aux traumatismes, laquelle explique les répercussions de l'expérience de réfugié et des autres formes de traumatisme sur le bien-être et l'apprentissage des apprenants, est un aspect important de la prévention du traumatisme secondaire. Les enseignants et l'ensemble du personnel de l'école bénéficieront de ce type de formation offrant un contexte aux situations qui peuvent surgir en classe ou à l'école. Il importe également que les administrateurs et le personnel de l'école reçoivent une formation sur ce qu'est le traumatisme secondaire;
4. Des mesures sont adoptées pour reconnaître et accepter le risque de traumatisme secondaire et apprendre à identifier les signes précoces de traumatisme secondaire chez soi-même et chez les autres;
5. Un soutien social est offert par l'organisme, la division scolaire ou l'école pour les personnes qui souffrent de traumatisme secondaire. Les occasions de débriefing en groupe et les réunions régulières de membres du personnel pour discuter des situations stressantes sont essentielles. Ces mesures appuient le personnel et fournissent des occasions d'apprendre ce qui est efficace. Ces occasions d'échanger des stratégies et d'en discuter sont essentiels pour maintenir le niveau de confiance et de compétence. Les groupes de soutien représentent un outil efficace pour les enseignants et les autres professionnels continuellement en contact avec des survivants de traumatismes;
6. L'école élabore à l'avance des protocoles scolaires par rapport aux événements traumatisants ou aux urgences qui peuvent surgir à l'école. Ces protocoles doivent prévoir des occasions de débriefing. Il existe plusieurs modèles, officiels et officieux, pour offrir des sessions de debriefage aux intervenants ou autres. La séance de verbalisation suivant un incident critique, mise au point par Jeffery Mitchell, est souvent utilisée par les fournisseurs de soins comme modèle pour les situations de crise;

7. La présence d'une supervision efficace et positive des enseignants et des autres membres du personnel au sein de la division scolaire ou de l'école crée un lien qui permet aux personnes de se sentir en sécurité et d'exprimer leurs peurs, leurs inquiétudes et leurs défis. En plus de fournir un soutien émotionnel, les administrateurs de l'école peuvent appuyer et informer les enseignants sur le traumatisme secondaire d'une manière respectueuse et sensible à ses effets;
8. L'établissement clair de balises des responsabilités et des rôles au sein de la structure de l'école est important. Savoir quand faire appel à quelqu'un d'autre lorsqu'il y a un problème important et de prévoir les situations stressantes qui peuvent surgir;
9. Un appui en matière de soins autogérés, de thérapie (au besoin), de mesures structurées pour composer avec le stress et d'activités physiques est offert sur place par l'organisme, la division scolaire ou l'école.

Les liens suivants pourront servir de ressources d'auto-apprentissage et de formation. On y trouvera, en outre, des renseignements détaillés sur le traumatisme indirect, sa prévention et son traitement.

- Le Headington Institute appuie les organismes humanitaires en favorisant le bien-être de leur personnel. L'institut offre des ressources de formation en ligne et des guides d'études personnelles dont une sur le sujet des traumatismes indirects.  
<http://www.headington-institute.org/>.
- Le Centre national d'information sur la violence dans la famille (2001) a publié le *Guide sur le traumatisme vicariant : solutions recommandées pour les personnes luttant contre la violence* (PDF) qui peut être téléchargé sur le site de l'Agence de santé publique du Canada au <http://www.phac-aspc.gc.ca>.
- Helpguide.org est un organisme sans but lucratif qui offre des ressources d'appui à la santé mentale et émotive. Le site offre des ressources en ligne sur les traumatismes et le trouble de stress post-traumatique. <https://www.helpguide.org/>.
- Compassion Fatigue Solutions (<http://www.compassionfatigue.org/pages/Top12SelfCareTips.pdf>) est un organisme canadien qui offre des ressources en matière de formation et d'éducation.
- Le projet Compassion Fatigue Awareness Project© offre également du matériel de formation original, des cahiers de travail et des manuels. Voir [www.compassionfatigue.org/index.html](http://www.compassionfatigue.org/index.html).
- La ressource *Mental Health and the ESL Classroom: A Guide for Teachers Working with Refugees (2000)*, produite par l'International Institute of Boston and Immigration and Refugee Services of America, est destinée aux enseignants et aux apprenants adultes. Les conseils qu'elle contient sont cependant très utiles dans le contexte des classes de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.
- La ressource *Guide sur le traumatisme vicariant : Solutions recommandées pour les personnes luttant contre la violence*, offre des solutions individuelles, professionnelles et organisationnelles susceptibles d'aider les travailleurs intervenant dans la lutte contre la violence au Canada.  
[http://www.rsfs.ca/opFichier/guide\\_sur\\_le\\_traumatisme\\_vicariant\\_MeFD18FXC8ZF\\_6944.pdf](http://www.rsfs.ca/opFichier/guide_sur_le_traumatisme_vicariant_MeFD18FXC8ZF_6944.pdf)
- La ressource *Traumatisme vicariant - Quand la compassion use...*, offre de l'information au sujet du traumatisme vicariant vécu par des professionnels en relation d'aide. [http://www.irsst.qc.ca/media/magazines/V20\\_03/7-14.pdf](http://www.irsst.qc.ca/media/magazines/V20_03/7-14.pdf)





LA VIE APRÈS LA GUERRE  
L'ÉDUCATION EN TANT QUE  
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR  
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES  
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

**Annexe**





## ANNEXE A

### *Liste de planification pour les écoles, les familles et les communautés*

Les gouvernements locaux, les organismes, les commissions scolaires et les écoles doivent adopter des politiques et des pratiques qui vont appuyer les enfants et les adolescents réfugiés dans les écoles avec compassion et efficacité. La planification de programmes et de mesures de soutien pour les nouveaux arrivants est essentielle. La liste ci-dessous donne une idée des éléments à considérer.

#### **POLITIQUES ET PROTOCOLES**

- Les entités administratives ont-elles une politique générale pour l'établissement des réfugiés et des demandeurs d'asile? Une telle politique peut toucher le logement, les services sociaux et l'éducation, de même que le financement et l'appui en nature aux organismes communautaires pour les réfugiés. Certaines régions de la province et certaines villes ont mis sur pied des groupes de travail multiculturels pour répondre aux besoins des nouveaux arrivants dans un cadre holistique et coopératif.
- Les écoles et les commissions scolaires ont-elles des politiques pour appuyer les enfants et les adolescents nouveaux arrivants? De telles politiques peuvent reposer sur les expériences de travail avec des jeunes bilingues et multilingues, faire la promotion de la diversité en éducation et proposer de travailler avec les familles à des accommodements temporaires.
- Les écoles travaillent-elles de manière collaborative en ce qui concerne les mesures de soutien nécessaires pour les jeunes qui sont sans parents ou ressources familiales adéquates?
- Y a-t-il, dans l'école, des employés désignés responsables d'aider des jeunes réfugiés à s'établir? L'école a-t-elle créé une banque de données sur les antécédents culturels, les pays d'origine et les ressources locales qui peuvent offrir de l'aide? Qui est à l'écoute des besoins des enfants et des adolescents nouveaux arrivants à mesure que ceux-ci les découvrent eux-mêmes?

#### **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

- Les conseillers scolaires, les enseignants, les assistants en éducation et les groupes de parents ont-ils accès à des formations, des ressources, du matériel pédagogique et des occasions de formation continue pour leur permettre de mettre en place des mesures qui répondent à l'influx de nouveaux arrivants dans le voisinage et à l'école? Quelles politiques appuient ces changements?
- Existe-t-il des occasions de formation pour apprendre à répondre aux besoins des enfants et des adolescents nouveaux arrivants? Le personnel et les bénévoles ont-ils des occasions d'approfondir leurs connaissances et leur croissance professionnelle dans les domaines :
  - de la guérison post-traumatique chez les enfants et les adolescents;
  - des enjeux liés à l'établissement multiculturel;
  - de l'appui offert aux particuliers, aux sociétés ou organismes pour la mise en oeuvre de nouvelles initiatives ou le maintien d'initiatives déjà existantes?

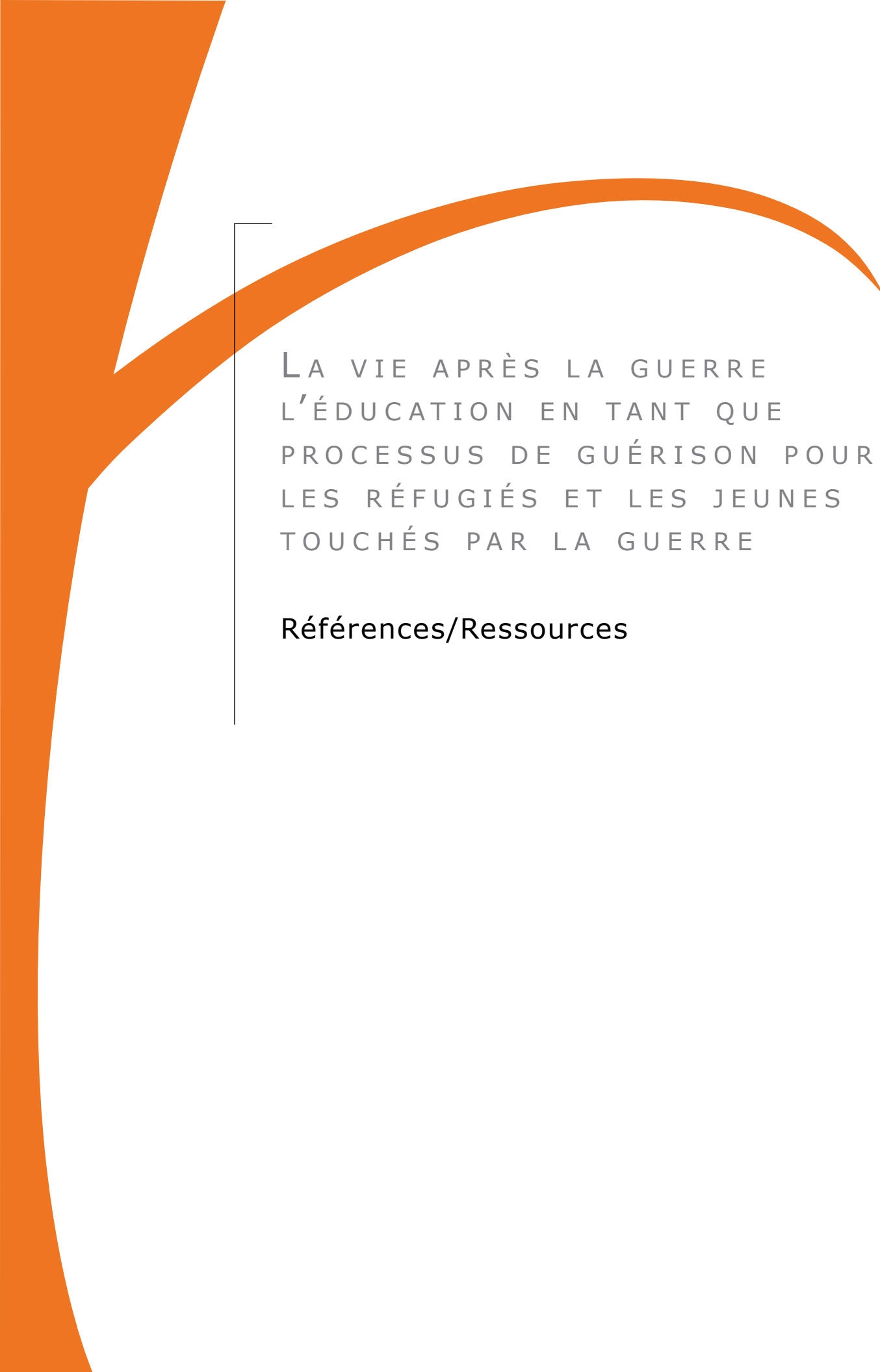
#### **OCCASIONS ACCRUES D'APPRENTISSAGE ET DE LOISIRS**

- Y a-t-il des occasions de loisirs, d'activités culturelles et sociales qui encouragent l'inclusion des enfants et des adolescents nouveaux arrivants, par exemple : des clubs parascolaires, des initiatives pendant l'année scolaire, des camps d'été et des projets pendant les vacances pour les enfants et les adolescents nouveaux arrivants multilingues? Y a-t-il une collaboration entre la communauté et la division scolaire pour subventionner les groupes qui offrent ces occasions, par exemple l'utilisation des locaux de l'école ou du centre communautaire?

## ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET APPUIS PÉDAGOGIQUES

- Quelles conditions a-t-on adoptées pour accueillir les nouveaux arrivants dans une école ou un voisinage particulier?
  - Votre école est-elle accueillante pour les nouveaux arrivants et les réfugiés?
  - Un protocole d'accueil est-il en vigueur?
  - Les membres du personnel sont-ils au courant du protocole d'accueil?
  - Certains membres du personnel sont-ils responsables de la mise en œuvre de ce protocole?
  - Les parents reçoivent-ils des renseignements sur les exigences et les politiques de l'école? Ces renseignements sont-ils traduits? Avez-vous l'occasion de parler aux parents des exigences et des règlements de l'école? Quelles sont les attentes des parents face à l'école?
  - L'école a-t-elle accès à des documents mis au point dans la langue parlée à la maison, afin d'aider les fournisseurs de soins et les parents à comprendre le système scolaire canadien, le droit de la famille et les attentes en matière de devoirs? Ce genre de document pourrait-il être mis au point et échangé entre les écoles et les divisions scolaires?
  - Comment le travail scolaire peut-il rejoindre les parents réfugiés, notamment ceux dont les compétences en anglais ou en français sont rudimentaires, pour aider leurs jeunes à apprendre?
  - Un système de jumelage est-il en place pour les premiers jours de l'apprenant à l'école? Les compagnons sont-ils informés de leurs tâches? Par exemple : s'assurer que les nouveaux apprenants savent où se trouvent les toilettes, où sont situées les buvettes et comment elles fonctionnent, comment se déroule l'heure du lunch et comment se rendre dans les différentes salles de classe. Les apprenants doivent aussi être présentés aux enseignants, et ces derniers doivent avoir reçu préalablement des renseignements au sujet du nouvel arrivant.
- Comment les enfants et les adolescents nouveaux arrivants peuvent-ils être encouragés à parler leur langue et célébrer leur culture?
- L'école reconnaît-elle les diverses fêtes religieuses et familiales, les occasions spéciales, les cérémonies de deuil? A-t-elle une attitude inclusive?
- Que fait l'école pour freiner l'hostilité et l'intimidation raciale face aux réfugiés? Existe-t-il des occasions d'apprentissage qui favorisent l'accueil, les compétences en communication et la résolution de conflits?
- Les enseignants, les conseillers scolaires et le personnel administratif ont-ils une bonne connaissance de la gamme de programmes et de services disponibles et également des lacunes qui existent? Ceux-ci comprennent-ils la langue, les besoins en santé mentale, en matière d'établissement, les aptitudes pour la résolution de conflits, les suppositions et les différences culturelles familiales, les occasions de défense des droits de la personne pour permettre aux jeunes de la culture dominante et aux nouveaux arrivants de développer ensemble leurs connaissances des expériences de guerre et de violence organisée dans le monde?
- Une évaluation individuelle a-t-elle été réalisée sur les modes et styles préférés d'apprentissage (p. ex. kinesthésique, auditif et visuel) pour accélérer le rythme d'apprentissage et combler les lacunes?
- Quelles mesures sont en place à l'école pour suivre de près la progression vers les attentes et les objectifs établis?
- Y a-t-il une alternative aux mesures disciplinaires habituelles prévues pour tenir compte des besoins humains des apprenants qui ont survécu à la guerre, à des traumatismes multiples, à de nombreuses pertes et à un manque des besoins de base tels que la nourriture, les vêtements, le logement?
- De quel appui les enseignants ont-ils besoin dans ces circonstances particulières pour répondre aux besoins des apprenants? Quelles sont les répercussions d'une suspension sur la famille?





LA VIE APRÈS LA GUERRE  
L'ÉDUCATION EN TANT QUE  
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR  
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES  
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Références/Ressources





## RÉFÉRENCES / RESSOURCES

- ABEDI, Jamal (2011). « Language Issues in the Design of Accessible Items », dans ELLIOTT, Stephen N., *et al.* éd. *Handbook of Accessible Achievement Tests for All Students: Bridging the Gaps Between Research, Practices, and Policy*, New York, Springer Publisher, p. 217-230.
- ABEDI, Jamal (2012). « Validity Issues in Designing Accommodations », dans FULCHER, Glenn, et Fred DAVIDSON. *The Routledge Handbook of Language Testing in a Nutshell*, Florence, Kentucky, Routledge, Taylor & Francis Group.
- ABEDI, Jamal, et Patricia GÁNDARA (2006). « Performance of English Language Learners as a Subgroup in Large-Scale Assessment: Interaction of Research and Policy », *Educational Measurement: Issues and Practices*, vol. 25, n° 4, p. 36-46. Accessible en ligne : [http://www.ode.state.or.us/teachlearn/conferencematerials/sped/abedi\\_article.pdf](http://www.ode.state.or.us/teachlearn/conferencematerials/sped/abedi_article.pdf).
- AGENCE DES NATIONS UNIES POUR LES RÉFUGIÉS (1951). *La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés*, Genève, Suisse, Agence des Nations Unies pour les réfugiés. Accessible en ligne : <http://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62>.
- ANDERSON, Angelika, *et al.* (2004). « Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice », dans HAMILTON, Richard, et Dennis MOORE, éd. *Educational Interventions for Refugee children*, New York, Routledge, p. 1-12.
- BEAH, Ishmael (2007). *A Long Way Gone: Memoirs of a Boy Soldier*, Vancouver, British Columbia, Douglas and McIntyre.
- BELL, Holly, Shanti KULKARNI et Lisa DALTON (2003). « Organizational Prevention of Vicarious Trauma », *Families in Society*, vol. 84, n° 4, p. 463-481.
- BIRMAN, Dina (2005). *Refugee Children with Low Literacy Skills or Interrupted Education: Identifying Challenges and Strategies*, vol. 24, Denver, Colorado, Spring Institute for Intercultural Learning. Accessible en ligne : <https://www.springinstitute.org/wp-content/uploads/2016/04/refugeechildrenbehavior3.pdf>.
- BIRMAN, Dina, et Wing Yi CHAN (2008). « Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs », *Issue Brief 1*, Center on Health and Health Care in Schools, George Washington University.
- BIRMAN, Dina, *et al.* (2007). « Immigrant Youth in U.S. Schools: Opportunities for Prevention », *The Prevention Researcher*, vol. 14, p. 14-17.
- BLOOM, Sandra L. (2003). « Caring for the Caregiver: Avoiding and Treating Vicarious Traumatization », dans GIARDINO, Angelo, Elizabeth DATNER et Janice ASHER, éd. *Sexual Assault, Victimization Across the Lifespan*, Maryland Heights, Missouri, GW Medical Publishing, p. 459-470.
- BONANNO, George, et Anthony MANCINI (2008). « The Human Capacity to Thrive in the Face of Potential Trauma », *Pediatrics*, vol. 121, p. 369-375.
- BROOKS, Robert B. (1994). Children at Risk: Fostering Resilience and Hope, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 64, n° 4, p. 545-553.

- CANADA. CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION (2014). *Faits et chiffres 2013 – Aperçu de l’immigration : résidents permanents et temporaires*, Ottawa, Ontario, Le Ministère.
- CLEAVE, Chris (2009). *Little Bee*, Toronto, Ontario, Anchor Canada.
- COMITÉ INTERNATIONAL DE LA CROIX-ROUGE (2009). *Les enfants dans la guerre*.  
<https://www.icrc.org/fre/resources/documents/publication/p4015.htm>.
- CONSEIL CANADIEN POUR LES RÉFUGIÉS (2010). *Réfugiés et immigrants : un glossaire*, Montréal, Québec. Accessible en ligne : [http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/feuilleter\\_ccr\\_fra\\_web.pdf](http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/feuilleter_ccr_fra_web.pdf).
- CRAIG, Susan (2008). *Reaching and Teaching Children Who Hurt: Strategies for Your Classroom*, Baltimore, Maryland, Brookes Publishing.
- CRAWFORD, Emily, Margaret O. WRIGHT et Ann S. MASTEN (2005). « Resilience and Spirituality in Youth », dans ROEHLKEPARTAIN, Eugene C., et al., éd. *The Resource of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*, Thousand Oaks, California, Sage, p. 355-370.
- CUNNINGHAM, Maddy (2003). « Impact of Trauma Work on Social Work Clinicians: Empirical Findings », *Social Work*, vol. 48, n° 4, p. 451-459.
- DECAPUA, Andrea, et Helaine W. MARSHALL (2011b). « Reaching ELLs at Risk: Instruction for Students with Limited or Interrupted Formal Education », *Preventing School Failure*, vol. 55, n° 1, p. 35-41.
- EGGERMAN, Mark, et Catherine PANTER-BRICK (2010). « Suffering, Hope, and Entrapment: Resilience and Cultural Values in Afghanistan », *Social Science and Medicine*, vol. 71, nos 1-2, p. 71-83.  
 Accessible en ligne : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3125115/>.
- FIGLEY, Charles R. (1992). *Secondary Traumatic Stress and Disorder: Theory, Research, and Treatment*. [Document présenté lors du First World Meeting of the International Society for Traumatic Stress Studies, en juin 1992, Amsterdam, Pays-Bas].
- FIGLEY, Charles R., éd. (1995). *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*, New York, Routledge.
- FIGLEY, Charles R. (2002). « Compassion Fatigue: Psychotherapists’ Chronic Lack of Self Care », *Journal of Clinical Psychology*, vol. 58, n° 11, p. 1433-1441.
- FIGLEY, Charles (2012). *Compassion Fatigue: An Introduction*. Accessible en ligne : <http://giftfromwithin.org/html/What-is-Compassion-Fatigue-Dr-Charles-Figley.html>.
- FLYNN, Robert J., Peter M. DUDDING et James G. BARBER, éd. (2006). *Promoting Resilience in Child Welfare*, Ottawa, Ontario, University of Ottawa Press.
- FRASER, Mark W., éd. (2004). « The Ecology of Childhood: A Multisystems Perspective », *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, 2<sup>nd</sup> Ed., Washington D.C., National Association of Social Workers.
- FREEMAN, Yvonne, et David E. FREEMAN (2003). « Struggling English Language Learners: Keys for Academic Success », *TESOL Journal*, vol. 12, n° 3, p. 5-10.
- FREUDENBERGER, Herbert J. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*, New York, Anchor Press.

- GARCEAU, Marie-Luce, pour *Action ontarienne contre la violence faite aux femmes* (AOcVF). 2007. Formation en matière de violence faite aux femmes, Partie V : Autres Thèmes - Module 5.1 : Traumatisme secondaire. Ottawa. Action ontarienne contre la violence faite aux femmes.
- GERES, Koreen (2010). *Using Digital Narratives with Refugee and Immigrant Youth to Promote Literacy, Healing, and Hope*, Saskatoon, Saskatchewan, Dr. Stirling McDowell Foundation.
- GIBBONS, Pauline (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking: Learning in the Challenge Zone*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- GLADSTONE, Melissa J., et al. (2008), « Can Western Developmental Screening Tools Be Modified for Use in a Rural Malawian Setting? », *Archives of Disease in Childhood*, vol. 93, p. 23-29.
- HAMILTON, Michelle (2007). *What School Leaders Need to Know About Secondary Traumatic Stress*. [http://beyond-balance.com/wp-content/uploads/2015/12/leaders\\_article.pdf](http://beyond-balance.com/wp-content/uploads/2015/12/leaders_article.pdf).
- KANU, Yatta (2008). « Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba », *Canadian Journal of Education*, vol. 31, n° 4, p. 915-940.
- KILLIAN, Kyle D. (2008). « Helping Till It Hurts? A Multimethod Study of Compassion Fatigue, Burnout, and Self-Care in Clinicians Working with Trauma Survivors », *Traumatology*, vol. 14, n° 2, p. 32-44.
- KOPLOW, Lesley (2002). *Creating Schools That Heal: Real-life Solutions*, New York, Teachers College Press.
- KOPLOW, Lesley, éd. (2008). *Bears, Bears Everywhere: Supporting Children's Emotional Health in the Classroom*, New York, Teachers College Press.
- LANGLOIS, Jean A., Wesley RUTLAND-BROWN et Marlina M. WALD (2006). « The Epidemiology and Impact of Traumatic Brain Injury: A Brief Overview », *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, vol. 21, n° 5, p. 375-378.
- LUTHAR, Suniya S., Dante CICCHETTI et Bronwyn BECKER (2000). « The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work », *Child Development*, vol. 71, n° 3, p. 543-562.
- LYMAN, D. Russell, Wanjiku F.M. NJOROGI et David W. WILLIS (2007). « Early Childhood Psychosocial Screening in Culturally Diverse Populations: A Survey of Clinical Experience with the Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional (ASQ:SE) », *Zero to Three*, vol. 27, n° 5), p. 46-54.
- MANITOBA LABOUR AND IMMIGRATION (s. d.). « Welcoming Communities ». <http://www.immigratemanitoba.com/choose-manitoba/welcoming-communities/>
- MANITOBA. MINISTÈRE DU TRAVAIL ET DE L'IMMIGRATION (2013). *Données statistiques sur l'immigration au Manitoba : rapport statistique de 2013*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/publications.fr.html>.
- MASLACH, Christina (2003). *Burnout: The Cost of Caring*, Cambridge, Massachusetts, ISHK.
- MASTEN, Ann S. (2001). « Ordinary Magic, Resilience Process in Development », *American Psychologist*, vol. 56, n° 3, p. 227-238.
- MATHIEU, Françoise. (2007a). « Running on Empty: Compassion Fatigue in Health Professionals »,

*Rehabilitation and Community Care Medicine*, p. 8-10.

- MATHIEU, Françoise. (2007b). *Transforming Compassion Fatigue into Compassion Satisfaction: Top 12 Self-Care Tips for Helpers*. [www.compassionfatigue.org/pages/Top12SelfCareTips.pdf](http://www.compassionfatigue.org/pages/Top12SelfCareTips.pdf).
- MCCANN, I. Lisa, et Laurie A. PEARLMAN (1990). « Vicarious Traumatization: A Framework for Understanding the Psychological Effects of Working with Victims », *Journal of Traumatic Stress*, vol. 3, n° 1, p. 131-149.
- MCEWEN, Ellen P. (2007). *Risk and Resilience in Refugee Children*, Thèse (M. Éd.), University of Saskatchewan.
- MEICHENBAUM, Donald (2007a). *Understanding Resilience in Children and Adults: Implications for Prevention and Interventions*. <https://melissainstitute.org/wp-content/uploads/2015/10/Resilienceinchildren.pdf>.
- MEICHENBAUM, Donald (2007b). *Self-care for Trauma Psychotherapists and Caregivers: Individual, Social and Organizational Interventions*. [http://www.melissainstitute.org/documents/MeichenbaumSelfCare\\_11thconf.pdf](http://www.melissainstitute.org/documents/MeichenbaumSelfCare_11thconf.pdf).
- MIDDLEBROOKS, Jennifer S., et Natalie C. AUDAGE (2008). *The Effects of Childhood Stress on Health Across the Lifespan*, Atlanta, Georgia, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Accessible en ligne : [http://stacks.cdc.gov/view/cdc/6978/cdc\\_6978\\_DS1.pdf](http://stacks.cdc.gov/view/cdc/6978/cdc_6978_DS1.pdf).
- MONTGOMERY, Edith (2005). « Traumatised Refugee Families: The Child's Perspective », dans BERLINER, Peter, Julio G. ARENAS, Jan Ole HAAGENSEN, éd. *Torture and Organised Violence*, Dansk Psykologisk Forlag, Copenhagen.
- MONTGOMERY, Edith, et Anders FOLDSPANG (2007). « Discrimination, Mental Problems and Social Adaptation in Young Refugees », *European Journal of Public Health*, vol. 18, n° 2, p. 156-61.
- MORGAN, Jenny, et Alice BEHRENDT (2009). *Silent Suffering: The Psychosocial Impact of War, HIV and other High-risk Situations on Girls and Boys in West and Central Africa*, Working, Plan. Accessible en ligne : [www.ohchr.org/Documents/Issues/ViolenceAgstChildren/Silent\\_Suffering\\_200409.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Issues/ViolenceAgstChildren/Silent_Suffering_200409.pdf).
- NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK (s. d.). *Defining Trauma and Child Traumatic Stress*. <http://www.nctsnet.org/content/defining-trauma-and-child-traumatic-stress>.
- NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK (2013). *Child Welfare Trauma Training Toolkit*, 2<sup>nd</sup> Ed., USA, National Child Traumatic Stress Network.
- NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK. REFUGEE TRAUMA TASK FORCE (2003). *Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health*, USA, National Child Traumatic Stress Network. Accessible en ligne : [http://www.nctsnet.org/nctsn\\_assets/pdfs/reports/refugeereview.pdf](http://www.nctsnet.org/nctsn_assets/pdfs/reports/refugeereview.pdf).
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (2013). *Helping Children and Adolescents Cope with Violence and Disasters: What Parents Can Do*, Revised Ed. [www.nimh.nih.gov/health/publications/helping-children-and-adolescents-cope-with-violence-and-disasters-parents/index.shtml](http://www.nimh.nih.gov/health/publications/helping-children-and-adolescents-cope-with-violence-and-disasters-parents/index.shtml).
- NEWMAN, Tony, et Sara BLACKBURN (2002). *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*. <http://www.gov.scot/Resource/Doc/46997/0024004.pdf>.

- OEHLBERG, Barbara E. (2006). *Reaching and Teaching Stressed and Anxious Learners in Grades 4-8: Strategies for Relieving Distress and Trauma in Schools and Classrooms*, Thousand Oaks, California, Corwin.
- PADILLA, Amado M. (2001). « Issues in Culturally Appropriate Assessment », dans SUZUKI, Lisa A., Joseph G. PONTEROTTO et Paul J. MELLER, éd. *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological and Educational Implications*, 2<sup>nd</sup> Ed., San Francisco, California, Jossey-Bass.
- PERRY, Bruce D. (1995). *The Child's Loss: Death, Grief and Mourning: General Guidelines for Caretakers of Children Experiencing Death*. [www.trauma-pages.com/s/perrylos.php](http://www.trauma-pages.com/s/perrylos.php).
- QUEENSLAND PROGRAM OF ASSISTANCE TO SURVIVORS OF TORTURE AND TRAUMA (QPASTT) (2007). *A School Counselling Guide to Working with Students from Refugee and Displaced Backgrounds*, Fairfield, Queensland, QPASTT. Accessible en ligne : <http://qpastt.org.au/tbcwp1/wp-content/uploads/2014/05/School-counselling-2007-updated-2014.pdf>.
- RHODES, Robert, Salvador Hector OCHOA et Samuel O. ORTIZ (2005). *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide*, New York, Guilford Press.
- RICHARDSON, Jan I. (2001). *Guide sur le traumatisme vicariant : solutions recommandées pour les personnes luttant contre la violence*, Ottawa, Centre national d'information sur la violence dans la famille.
- RICHMAN, Naomi (1993). *Communicating with Children; Helping Children in Distress*, London, England, Save the Children.
- RICHMAN, Naomi (1998). *In the Midst of the Whirlwind: A Manual for Helping Refugee Children*, Staffordshire, England, Trentham Books.
- ROUSSEAU, Cécile, et al. (2007). « Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study », *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12, n° 3, p. 451-465.
- ROUSSEAU, Cécile, et Aline DRAPEAU (1998). « The Impact of Culture on the Transmission of Trauma: Refugees' Stories Embodied in their Children's Lives », dans Yael Danieli, éd. *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*, New York, Plenum Press, p. 465-486.
- ROUSSEAU, Cécile, et al. (2003). « Working with Myths: Creative Expression Workshops for Immigrant and Refugee Children in a School Setting », *American Journal of Art Therapy*, vol. 20, n° 1, p. 3-10.
- ROUSSEAU, Cécile et al. (2005). « Creative Expression Workshops in School: Prevention Programs for Immigrant and Refugee Children », *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 14, n° 3. Accessible en ligne : [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2542909/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2542909/).
- ROUSSEAU, Cécile et al. (1998). « Resilience in Unaccompanied Minors from the North of Somalia », *Psychoanalytic Review*, vol. 85, n° 4, p. 615-635.
- RUTTER, Michael (2000). « Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications », dans SHONKOFF, J. P., et S. J. MEISELS, éd. *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2<sup>nd</sup> Ed., New York, Cambridge University Press, p. 651-682.

- SABIN-FARRELL, R. et G. TURPIN. 2003. « Vicarious traumatization: Implications for the mental health of health workers? ». *Clinical Psychology Review*, vol. 23, p. 449-480.
- SCHMIDT, Susan, Lyn MORLAND et Jennifer ROSE (2009). *Growing Up in a New Country: A Positive Youth Development Toolkit for Working with Refugees and Immigrants*, Revised Ed. <http://www.brycs.org/documents/upload/GrowingUpInANewCountry-Web.pdf>.
- SLOANE, Alysha (2010). « Building a Peaceful Village: Enlarging the Commons in Winnipeg's Inner City », *M.A.S.S. Journal*, vol. 11, n° 1, p. 24. Accessible en ligne : [http://mass.mb.ca/wp-content/uploads/2015/01/mass\\_journal\\_spring2010.pdf](http://mass.mb.ca/wp-content/uploads/2015/01/mass_journal_spring2010.pdf).
- SLOTIN, Isle, et Seonaigh MACPHERSON (2006). « Teaching Values in Action: A Content-based, Activity-based Human Rights Unit for Adolescent ESL Students », dans MCKAY, Penny, éd. *Planning and Teaching Creatively Within Required Curriculum for School-Age Learners*, Alexandria, Virginia, Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- STEWART, Jan (2008). *Children Affected by War: A Bioecological Investigation into their Psychosocial and Educational Needs*, Thèse (Ph. D.), University of Manitoba.
- STEWART, Jan (2011). *Supporting Refugee Children: Strategies for Educators*, Toronto, Ontario, University of Toronto Press.
- TRANG, Thomas, et Winnie LAU (2002). *Psychological Well Being of Child and Adolescent Refugee and Asylum Seekers: Overview of Major Research Findings in the Past Ten Years*, Sydney, Australian Human Rights Commission.
- TRIPPANY, Robyn L., Victoria E. White KRESS et S. Allen WILCOXON (2004). « Preventing Vicarious Trauma: What Counselors Should Know When Working with Trauma Survivors », *Journal of Counseling and Development*, vol. 82, n° 1, p. 31-37.
- UNGAR, Michael (2004). *Nurturing Hidden Resilience in Troubled Youth*, Toronto, Ontario, University of Toronto Press.
- UNGAR, Michael, éd. (2005). *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- UNGAR, Michael (2006). *Strengths-Based Counseling with At-Risk Youth*, Thousand Oaks, California, Corwin.
- UNGAR, Michael (2008). « Resilience Across Cultures », *British Journal of Social Work*, vol. 38, n° 2, p. 218-235.
- UNGAR, Michael, et al. (2005). « Studying Resilience across Cultures », *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, vol. 14, n° 3/4, p. 1-19.
- UNICEF (1997). *Cape Town Principles and Best Practices: Adopted at the Symposium on the Prevention of Recruitment of Children into the Armed Forces and on Demobilization and Social Reintegration of Child Soldiers in Africa*, Cape Town, South Africa, UNICEF. Tiré de [www.unicef.org/emerg/files/Cape\\_Town\\_Principles\(1\).pdf](http://www.unicef.org/emerg/files/Cape_Town_Principles(1).pdf).
- UNICEF (2009). *The State of the World's Children*, Special Edition. <http://www.unicef.org/rightsite/sowc/>.
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2014). *UNHCR Global Trends 2013*, Genève, Suisse, United Nations High Commissioner for Refugees. Tiré de [www.unhcr.org/4dfa11499.html](http://www.unhcr.org/4dfa11499.html).



- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2011). « Statistics and Operational Data ». <http://www.unhcr.org/statistics>.
- VICTORIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT (2008). *Strengthening Outcomes: Refugee Students in Government Schools*, Victoria, Australia, Le Ministère.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (1996). *A Guide to Working with Young People Who are Refugees*. <http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2014/07/WorkingwithYoungPeoplewhoareRefugees.pdf>.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (2002). *The Rainbow Program for Children in Refugee Families: A Collaborative, School-based Program to Support Refugee Children and their Families*. <http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2014/07/RainbowProgram.pdf>.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (2005a). *Sexual Violence and Refugee Women from West and Central Africa*. <http://refugeehealthnetwork.org.au/wp-content/uploads/Sexual+Violence+and+Refugee+Women+from+West+and+Central+Africa+2005.pdf>.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (2011). *School's In for Refugees: Whole-School Approach to Supporting Students of Refugee Backgrounds*, 2<sup>nd</sup> Ed. [http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2014/07/Schools\\_In\\_NL\\_Ed\\_11\\_Supportive\\_Resources\\_2012.pdf](http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2014/07/Schools_In_NL_Ed_11_Supportive_Resources_2012.pdf).
- WAAKTAAR, Trine, *et al.* (2004). « How Can Young People's Resilience be Enhanced? Experiences from a Clinical Intervention Project », *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 9, n° 2, p. 167-183.
- WALKER, Morley (2009). « Skipping this Winnipeg Class a Mistake », *Winnipeg Free Press*, 27 novembre 2009, p. D4. Accessible en ligne : <http://www.winnipegfreepress.com/arts-and-life/entertainment/movies/skipping-this-winnipeg-class-a-mistake-75721842.html>.
- WERNER, Emmy E., et Ruth S. SMITH, (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, New York, Cornell University Press.
- WESSELLS, Michael, et Allison STRANG (2006). « Religion as Resource and Risk: The double-edged sword for children in situation of armed conflict », dans BOOTHBY, Neil, Alison STRANG, et Michael WESSELLS, éd. *A World Turned Upside Down: Social Ecological Approaches to Children in War Zones*, Bloomfield, Connecticut, Kumarian Press, p. 199-222.
- WILLIAMS, Nombasa (2010). « Establishing the Boundaries and Building Bridges: A Literature Review Ecological Theory: Implications for Research into the Refugee Parenting Experience », *Journal of Child Health Care*, vol. 14, n° 1, p. 35-51.
- YATES, Tuppert. M., Byron L. EGELAND et Alan SROUFE (2003). « Rethinking Resilience: A Developmental Process Perspective », dans LUTHAR, S. S., éd. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, New York, Cambridge University Press, p. 243-266.



## **La vie après la guerre :**

*Apprentissage professionnel,  
organismes et soutien  
communautaire*





|  |              |
|--|--------------|
| <b>Publié par Éducation et Formation Manitoba 2017</b>                             | <b>AP-5</b>  |
| <b>Remerciements</b>   | <b>AP-6</b>  |
| <b>Formation des enseignants et apprentissage professionnel</b>                    | <b>AP-7</b>  |
| Counselling pour les apprenants réfugiés et touchés par la guerre                  | AP-7         |
| Éducation et Formation Manitoba - services aux élèves : Orientation et counselling | AP-7         |
| Association canadienne de counselling et de psychothérapie (ACCP)                  | AP-7         |
| Université de Saint-Boniface (USB)   | AP-7         |
| • Faculté d'éducation - Maîtrise en éducation                                      | AP-8         |
| • Counselling scolaire   | AP-8         |
| • Éducation inclusive  | AP-8         |
| • École de service social - Baccalauréat en service social                         | AP-8         |
| Association francophone pour le savoir (ACFAS)                                     | AP-8         |
| Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)                     | AP-9         |
| Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE)                    | AP-9         |
| Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)                 | AP-9         |
| Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI)                          | AP-10        |
| Autres organismes  | AP-10        |
| • Services de santé mentale  | AP-10        |
| • Centre de renouveau Aulneau  | AP-10        |
| • Mount Carmel Clinic  | AP-10        |
| <b>Anglais langue additionnelle (ALA)</b>  | <b>AP-11</b> |
| Formation des enseignants d'ALA  | AP-11        |
| Université du Manitoba   | AP-11        |
| Université de Winnipeg   | AP-11        |
| Providence College and Seminary  | AP-12        |
| Autres programmes approuvés par TESL Canada  | AP-12        |
| Organisations professionnelles – Manitoba Teachers' Society                        | AP-13        |
| TEAL Manitoba - Teachers of English as an Additional Language in Manitoba          | AP-13        |
| Fédération TESL du Canada  | AP-13        |
| TESOL – Teachers of English to Speakers of Other Languages                         | AP-13        |
| Éducation et Formation Manitoba  | AP-13        |

---

**Ressources communautaires à recommander ou pouvant fournir un soutien complémentaire**

|  |              |
|--|--------------|
|  | <b>AP-15</b> |
| Programmes d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants au Manitoba | <b>AP-15</b> |
| Programmes d'aide à l'établissement des immigrants dans les quartiers  | <b>AP-18</b> |
| Jeunes et familles   | <b>AP-19</b> |
| Santé et bien-être   | <b>AP-23</b> |
| Autres supports  | <b>AP-26</b> |
| Services d'emplois   | <b>AP-27</b> |

## PUBLIÉ PAR ÉDUCATION ET FORMATION MANITOBA 2017

Ce projet est le fruit de la collaboration d'organismes au service des immigrants et des réfugiés qui ont estimé que les éducateurs tireraient profit de documents de soutien traitant les besoins psychosociaux et éducatifs des enfants et des adolescents issus de communautés d'immigrants et de réfugiés. De nombreux éducateurs, défenseurs des droits des immigrants et des réfugiés du Manitoba et professionnels actifs dans le domaine du développement social et de la santé ont participé à la conception du présent document. Cependant, ce sont surtout les milliers de jeunes et de familles réfugiés, qui ont fait du Manitoba leur terre d'adoption au cours des dix dernières années, qui ont motivé la rédaction d'un tel document. Leur courage, leur résilience, leurs espoirs et leurs rêves ont inspiré et continuent d'inspirer les éducateurs, mais aussi les Manitobains et les Manitobaines « ordinaires » de tous les milieux.

### PUBLICATIONS COMPLÉMENTAIRES

Deux documents complémentaires ont été élaborés séparément, ensuite publiés dans le cadre de ce projet.

Il s'agit de :

- *La vie après la guerre : Apprentissage professionnel, organismes et soutien communautaire*
- *War Affected Children: A Comprehensive Bibliography*

Le présent document s'appuie sur des travaux de recherche menés au Canada, en Australie, aux États-Unis et à l'échelle internationale sur des ouvrages pédagogiques et des documents de soutien conçus dans le but d'améliorer les résultats scolaires et personnels des enfants et des adolescents qui ont été forcés de demander asile ou d'immigrer dans des terres lointaines à cause de la guerre, de conflits et de déplacement de population. Même si nous avons fait tout notre possible pour garantir l'exactitude des renseignements qu'il contient, nous rappelons aux lecteurs qu'il ne s'agit que d'un guide. Il est important que les enseignants et autres professionnels qui se servent de cette ressource restent vigilants à l'égard de leurs responsabilités et qu'ils fassent preuve de professionnalisme et de jugement en tout temps.

## REMERCIEMENTS

La Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration et à la mise au point de ce document.

Claudette Laurie

Conseillère pédagogique  
Division du Bureau de l'éducation française

Sylvie Huard-Huberdeau

Rédactrice contractuelle

Céline Ponsin

Conceptrice graphique et éditique  
Division du Bureau de l'éducation française

Des remerciements particuliers sont adressés aux personnes suivantes pour leur contribution, leurs connaissances spécialisées et leur expertise mises au service de sections spécifiques et à la révision de ce document.

Tony Tavares

Diversity Education and International  
Languages Consultant  
Education and Advanced Learning

Diana Turner

English as an Additional Language  
Education and Advanced Learning



## FORMATION DES ENSEIGNANTS ET APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

### **COUNSELLING POUR LES APPRENANTS RÉFUGIÉS ET TOUCHÉS PAR LA GUERRE**

En général, les programmes de formation des enseignants offrent des cours complémentaires ou facultatifs aidant les futurs enseignants à acquérir des compétences pour traiter avec diverses populations dans leurs salles de classe. Ces cours portent notamment sur l'éducation interculturelle, la psychologie de l'éducation et l'éducation inclusive. Les certificats et diplômes de deuxième cycle ainsi que les programmes de maîtrise et de doctorat permettent aux enseignants de prêter plus particulièrement attention aux apprenants réfugiés et touchés par la guerre. De plus, des ateliers d'été sont parfois organisés pour aborder précisément les questions et les besoins des apprenants issus de communautés de réfugiés et de victimes de la guerre. Au fil des ans, l'Université du Manitoba et l'Université de Winnipeg ont toutes les deux offert ce genre de cours. Il existe aussi des organismes qui proposent des formations et autres possibilités d'apprentissage professionnel sur les apprenants réfugiés et touchés par la guerre, sur les traumatismes et sur le counselling. Les renseignements qui suivent donnent un aperçu de quelques-unes de ces possibilités d'apprentissage.

### **ÉDUCATION ET FORMATION MANITOBA - SERVICES AUX ÉLÈVES : ORIENTATION ET COUNSELLING**

La première responsabilité professionnelle d'un conseiller scolaire est envers l'élève. Les besoins éducationnel, scolaire, professionnel, personnel et social de tous les élèves à l'école de la maternelle à la douzième année demeurent une priorité dans la planification et la livraison d'un programme de counselling et d'orientation complet.

Les divers besoins des élèves peuvent exiger des expertises en counselling. Les conseillers scolaires reconnaissent leurs limites de compétences en ne fournissant que les services pour lesquels ils sont qualifiés par entraînement ou expérience. Lorsque les élèves ont besoin de counselling spécialisé, intensif ou à long terme, qui va au-delà de ce que l'école peut fournir, une référence appropriée est faite.

**Les ressources suivantes proposent aux conseillers scolaires des ressources pratiques qui les aideront à planifier et à offrir leurs services d'orientation et de counselling et à assurer le suivi.**

**Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba- Une approche globale et progressive** [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel\\_service/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel_service/docs/document_complet.pdf)

**Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba - Liens curriculaires** [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel\\_service/ras/docs/document.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel_service/ras/docs/document.pdf)

### **ASSOCIATION CANADIENNE DE COUNSELLING ET DE PSYCHOTHÉRAPIE (ACCP)**

L'Association canadienne de counselling et de psychothérapie (ACCP) est une association bilingue qui offre aux conseillers et aux psychothérapeutes l'accès à des programmes de formation exclusifs, des possibilités de certification et de perfectionnement professionnel ainsi qu'un lien direct avec des collègues du domaine et des groupes spécialisés.

## **UNIVERSITÉ DE SAINT-BONIFACE (USB)**

L'Université de Saint-Boniface (USB) est le plus ancien établissement d'enseignement postsecondaire de l'Ouest canadien et est l'université de langue française au Manitoba. L'Université de Saint-Boniface offre toute une gamme de programmes universitaires de premier cycle en arts, en service social, en traduction, en sciences, en éducation. Elle offre aussi des occasions d'études riches en enseignement dans les domaines de l'orientation, du counselling scolaire et de la sensibilisation interculturelle.

Quelques membres de l'USB ont une expertise dans les études en matière d'immigration et de réfugiés :

- Dr. Mamadou Ka (voir [http://sites.ustboniface.ca/liste\\_personnel/detail.php?id=124](http://sites.ustboniface.ca/liste_personnel/detail.php?id=124))
- Dr. David Alper (voir [http://sites.ustboniface.ca/liste\\_personnel/detail.php?id=3](http://sites.ustboniface.ca/liste_personnel/detail.php?id=3))

### **Faculté d'éducation - Maîtrise en éducation**

Le programme de maîtrise en éducation vous permet de consolider vos connaissances théoriques et pratiques et d'effectuer de la recherche dans un des six domaines suivants :

- Éducation inclusive
- Administration scolaire
- Administration scolaire (par Internet)
- Counselling scolaire
- Counselling scolaire (par Internet)
- Langue, littérature et curriculum

### **Counselling scolaire**

Le programme de counselling vise à former des intervenantes et des intervenants efficaces en counselling qui sont soucieux de développer leurs habiletés de façon continue et de suivre les courants actuels dans ce domaine. Vous consoliderez vos connaissances théoriques et pratiques du counselling en étudiant la philosophie et les théories qui le sous-tendent et en apprenant les techniques du counselling d'individus et de groupes, ce qui comprend les habiletés de communication et d'animation de groupes. Vous étudierez également les principes, les méthodes et les techniques d'entrevue auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes et vous approfondirez vos connaissances du counselling professionnel en ce qui a trait aux divers programmes et techniques qui y sont pertinents (informations sur les carrières, méthodes de recherche de l'emploi, etc.). Enfin, vous vous familiariserez avec les méthodes de recherche et d'analyse statistique dans le contexte éducatif en mettant l'accent sur la mise en application des résultats de la recherche.

### **Éducation inclusive**

Le programme de maîtrise en éducation inclusive est conçu pour développer non seulement les compétences nécessaires pour répondre directement aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté, mais aussi les habiletés de leadership et de recherche utiles pour soutenir les éducatrices et éducateurs et autres professionnels qui travaillent au mieux-être des personnes handicapées.

### **École de service social - Baccalauréat en service social**

Ce programme vise à fournir des connaissances théoriques et pratiques sur les services sociaux et les services de santé entre autres et sur les enjeux de l'intervention sociale dans différents contextes, tout en vous incitant à préserver, en priorité, les intérêts des principaux bénéficiaires que sont les groupes, les familles ou les individus à risque. Le développement de ce cursus est envisagé par étapes séquentielles.

### **ASSOCIATION FRANCOPHONE POUR LE SAVOIR (ACFAS)**

L'Association francophone pour le savoir est un organisme à but non lucratif contribuant à l'avancement des sciences au Québec et dans la francophonie canadienne. Fondée en 1923, sous le nom d'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, l'association est renommée en 2001 afin de mieux refléter ses activités et son dynamisme. Elle devient alors l'Association francophone pour le savoir et l'acronyme ACFAS est conservé.

L'ACFAS regroupe des membres individuels et tisse des partenariats institutionnels, tous motivés par le développement de la recherche, quel que soit le domaine. Elle collabore ainsi avec des dizaines d'organismes des milieux universitaire, collégial, public, parapublic, industriel et de communication scientifique. Elle s'associe également à des partenaires médias pour mettre en valeur la recherche dans l'espace public et contribuer à l'élaboration d'une véritable société du savoir.

<http://www.acfas.ca/acfas/qui-sommes-nous>.

### **ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF)**

L'ACELF est un organisme à but non lucratif qui, par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones.

Ses domaines d'orientations sont :

- un leadership influent en construction identitaire;
- le renforcement des capacités des intervenantes et des intervenants en éducation de langue française;
- une culture d'inclusion.

L'ACELF

- forme un réseau d'échanges entre les intervenantes et intervenants en éducation francophone de partout au Canada;
- favorise la réflexion et diffuse des résultats de recherche en éducation de langue française;
- soutient les différents acteurs afin d'offrir aux jeunes les moyens de vivre pleinement leur identité francophone.

<http://www.acef.ca/>

### **FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (FCE)**

Fondée en 1920, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) est une alliance nationale d'organisations provinciales et territoriales qui représentent près de 200 000 enseignantes et enseignants des paliers élémentaire et secondaire au Canada. En outre, la FCE adhère à l'Internationale de l'Éducation, organisation internationale de la profession enseignante.

<http://www.ctf-fce.ca/fr/Pages/default.aspx>

### **ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES (ACPLS)**

La mission de l'ACPLS est de favoriser l'essor de l'enseignement des langues secondes dans tout le Canada en offrant des occasions de perfectionnement professionnel, en encourageant la recherche et en facilitant l'échange d'information et d'idées parmi les enseignants de langues secondes.

[http://www.caslt.org/index\\_fr.php](http://www.caslt.org/index_fr.php)

## **ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION (ACPI)**

L'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) soutient et enrichit la pédagogie immersive en offrant aux éducateurs des services de formation, de recherche et de réseautage. L'ACPI participe ainsi à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue. [www.acpi.ca](http://www.acpi.ca)

## **AUTRES ORGANISMES**

Cette section donne des renseignements sur certains organismes de counselling et de santé mentale qui sont plus ou moins spécialisés en santé mentale des immigrants et des réfugiés et qui offrent également certains services de formation.

### **Services de santé mentale**

L'Office régional de la santé de Winnipeg a créé un site qui comporte une section sur les Services de santé mentale au Manitoba et qui donne des renseignements sur les services et les fournisseurs de services, notamment sur les services de santé mentale pour les jeunes. <http://www.wrha.mb.ca/index-f.php>

### **Centre de renouveau Aulneau**

Le Centre de renouveau Aulneau a pour mission de créer des opportunités et de fournir des ressources permettant aux enfants, aux adolescents et aux adultes d'établir de saines relations et de parvenir à un renouveau. Dans l'optique du Centre, le renouveau est un cheminement d'ordre mental, affectif, physique et spirituel. Le Centre prône l'engagement actif des enfants, des adolescents et des adultes au sein de la famille et de la collectivité. Il offre aux intervenants de première ligne une formation menant au certificat en counselling auprès des victimes de traumatismes. Pour d'autres renseignements, veuillez consulter le site suivant : <http://aulneau.com/cms/>

### **Mount Carmel Clinic**

Les Services communautaires de l'organisme Mount Carmel Clinic offrent des programmes, des services de promotion de l'éducation et de la santé et des services de défense des intérêts dans le centre-ville, en mettant l'accent sur la santé des femmes (y compris les femmes transgenres), la santé mentale communautaire et la santé des immigrants et des réfugiés. Ils fonctionnent dans une perspective axée sur la « santé de la population » en misant sur les points forts et en faisant la promotion de la justice sociale tant au niveau individuel que communautaire.

Le programme sur le bien-être multiculturel (Multicultural Wellness Program) propose des services communautaires adaptés aux réalités culturelles qui font la promotion de la santé mentale, affective et physique des immigrants et des réfugiés. [https://www.mountcarmel.ca/health\\_service/multicultural-wellness/](https://www.mountcarmel.ca/health_service/multicultural-wellness/)

Les services offerts sont notamment les suivants :

- Counselling et suivi culturellement appropriés.
- Revendications auprès des services sociaux, du gouvernement et d'autres organismes.
- Liaison entre les organismes de services sociaux et les clients.
- Éducation et sensibilisation du public sur les questions de santé des immigrants et des réfugiés.
- Counselling fourni en différentes langues, gratuitement et en toute confidentialité.
- Renforcement des familles au Canada – éducation à l'intention des familles d'immigrants et de réfugiés sur la sensibilisation et la prévention de la violence.

## ANGLAIS LANGUE ADDITIONNELLE (ALA)

L'enseignement de l'anglais comme langue additionnelle (ALA) aux enfants et aux adolescents nouveaux arrivants est un domaine pédagogique spécialisé qui exige des connaissances et des compétences professionnelles particulières. Ceux et celles qui veulent devenir enseignants d'ALA peuvent obtenir des certificats ou diplômes de plusieurs établissements postsecondaires au Manitoba.

### FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ALA

Vous trouverez ci-après une liste des divers cours et programmes proposés au Manitoba pour ceux et celles qui souhaitent devenir enseignants d'ALA. Pour obtenir d'autres renseignements, veuillez vous adresser directement aux responsables des programmes.

#### Université du Manitoba

- Le baccalauréat en Éducation comporte six cours facultatifs en enseignement de l'ALA et encourage les étudiants à suivre des cours de linguistique offerts dans le cadre du programme de baccalauréat en Arts.
- Le certificat post-baccalauréat en Éducation permet de suivre des cours spécialisés en enseignement de l'ALA.
- La maîtrise en Éducation mène à une spécialisation en enseignement de l'ALA et permet aux enseignants d'ALA qui ont de l'expérience de suivre des cours avancés et de faire de la recherche en enseignement de l'ALA.
- La faculté d'Éducation s'associe au département de l'éducation permanente pour proposer un certificat en enseignement de l'anglais comme langue seconde. Le programme est composé de cinq cours. Pour d'autres renseignements, consulter le site : <http://www.umanitoba.ca/extended/english/ctesl/>

#### Université de Winnipeg

- L'Université de Winnipeg offre également un programme menant au certificat d'enseignant totalement agréé par TESL Canada. Il s'agit d'un programme intensif de huit semaines. Les six premières semaines mettent l'accent sur la théorie, les méthodes et les techniques pour enseigner l'anglais localement et à l'étranger. Chaque étudiant participe aussi à un stage supervisé de 20 heures (10 heures d'observation et 10 heures d'enseignement). Pour d'autres renseignements, veuillez consulter le site <http://www.uwinnipeg.ca/elp/>.

## PROVIDENCE COLLEGE AND SEMINARY

- Le certificat en enseignement de l'anglais comme langue étrangère (TESOL Certificate) peut mener à l'obtention de crédits de premier ou de deuxième cycle. Il est possible de terminer le programme en une année d'études à temps plein sans formation au collège biblique. Ceux et celles qui possèdent des crédits du collège biblique peuvent suivre le programme de formation intensive d'un mois qui est offerte en juin, en août et pendant le semestre régulier.
- Un programme intensif de quatre semaines est également offert en été.
- Une concentration en TESOL est offerte dans les programmes suivants : baccalauréat en Arts, études interculturelles, maîtrise en Arts, missions éducatives et maîtrise en études chrétiennes mondiales.
- Pour d'autres renseignements, veuillez consulter [http://www.providencecollege.ca/college/contact\\_providence](http://www.providencecollege.ca/college/contact_providence)

## AUTRES PROGRAMMES APPROUVÉS PAR TESL CANADA

- Cours de l'Assiniboine Community College sanctionné par un certificat en TESOL – certificat professionnel d'enseignement de l'ALS reconnu à l'échelle internationale.  
<http://public.assiniboine.net> - 204 725-8725 ou 1 800 862-6307, poste 6002
- Université de la Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan – Enseignement de l'anglais comme langue étrangère.  
<http://ccde.usask.ca/teachesl> - 306 966-5563
- Université de l'Alberta – enseignement de l'anglais comme langue seconde.  
[www.edpsychology.ualberta.ca](http://www.edpsychology.ualberta.ca) - 780 492-5478
- Université de Calgary – certificats d'enseignement de langues secondes.  
<http://conted.ucalgary.ca/> - 403 220-2866 sans frais 1 866 220-4992
- Université de la Colombie-Britannique – certificat en enseignement de l'ALS (langue et alphabétisation) ou certificat en enseignement de l'ALS (avec stage).  
<http://led.educ.ubc.ca> - 604 822-5788
- Université Simon Fraser, Colombie-Britannique - programme d'enseignement de l'ALS (linguistique) sanctionné par un certificat.  
<http://www.sfu.ca/linguistics.html> - 788 782-4585
- Université de Victoria, Colombie-Britannique - BA en linguistique appliquée.  
<http://www.uvic.ca/ling/applied/index.htm> - 250 721-7432
- Université de Toronto, Ontario Institute for Studies in Education OISE – certificat en enseignement de l'ALS, maîtrise ès Arts en apprentissage de langues secondes.  
<http://www.oise.utoronto.ca/> - 416 923-6641
- Université Concordia, Québec – Baccalauréat en Éducation avec spécialisation en enseignement de l'ALS.  
<http://doe.concordia.ca/Undergraduate/TESL.php> - 514 848-2424, poste 2031
- Université McGill, Québec - Bacc. Éd. en enseignement de l'ALS.  
<http://www.mcgill.ca/contact-us/> - 514 398-7878
- Université du Nouveau-Brunswick – Bacc. Éd. avec concentration en enseignement de l'ALS; certificat en enseignement de l'ALS. <http://www.unb.ca/> - 506 453-5136 F. 506 453-4777
- Université Saint Mary's, Nouvelle-Écosse – diplôme en enseignement de l'ALS/ALE.  
[www.smu.ca/academic/tesl](http://www.smu.ca/academic/tesl) - 902 420-5691 F. 902 420-5122

## ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES

### MANITOBA TEACHERS' SOCIETY

- Conférences organisées sur divers thèmes
- Symposiums pour enseignants débutants
- Pour d'autres renseignements, veuillez consulter le site : <http://www.mbteach.org>

### TEAL MANITOBA – TEACHERS OF ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN MANITOBA

Organisation au service des éducateurs dans les milieux scolaire, universitaire et de l'éducation des adultes qui s'intéressent à l'anglais comme langue additionnelle (ALA)

- En tant que groupe spécialisé (SAG) de la Manitoba Teachers' Society, TEAL Manitoba soutient le perfectionnement professionnel à l'aide de conférences, de son journal, de cafés EAL et d'autres activités.
- En tant que membre affilié de TESL Canada, TEAL Manitoba est relié à l'organisation professionnelle nationale des enseignants d'EAL/ESL.

<http://teal-manitoba.squarespace.com/>

### FÉDÉRATION TESL DU CANADA

- TESL Canada a pour mission de promouvoir l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde ou additionnelle en partenariat avec ses associations provinciales et territoriales ainsi qu'avec des associations nationales et internationales qui poursuivent les mêmes objectifs qu'elle.
- Des renseignements sont publiés (en anglais) sur son site Web par rapport aux sujets suivants : TESL Canada Journal; TESL Canada Bulletin; Teachers' Resource Centre (TRC) [centre de ressources pédagogiques]; TESL Canada Professional Certification (accréditation professionnelle); TESL Canada Professional Certification Directory (répertoire); TESL Canada Recognized Teacher Training Programs (programmes de formation des enseignants reconnus par TESL Canada); English Language Proficiency Testing (tests d'évaluation des compétences en anglais); conférences de TESL Canada; TESL Canadian Educational Foundation (fondation pour l'éducation).

<http://www.tesl.ca/>

### TESOL – TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

- La mission de l'organisme TESOL est de renforcer et de préserver les compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue anglaise pour les personnes du monde entier pour lesquelles l'anglais est une langue étrangère. Des renseignements sont publiés (en anglais) sur le site Web sur les sujets suivants : communautés; publications; éducation; enjeux; carrière; congrès; subventions et bourses.

Veuillez consulter : <http://www.tesol.org/>

## ÉDUCATION ET FORMATION MANITOBA

Éducation et Formation Manitoba fournit des ressources et des occasions d'apprentissage professionnel dans les domaines suivants : anglais langue additionnelle, diversité des élèves et éducation des immigrants et des réfugiés. Veuillez consulter les sites suivants :

- English as an Additional Language - <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/eal/index.html>
- La diversité en éducation - <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/diversity/educators/index.html>

Handwriting practice area consisting of 25 horizontal dashed lines.



RESSOURCES COMMUNAUTAIRES À  
RECOMMANDER OU POUVANT FOURNIR  
UN SOUTIEN COMPLÉMENTAIRE

**PROGRAMMES D'AIDE À L'ÉTABLISSEMENT DES NOUVEAUX ARRIVANTS AU MANITOBA**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Accueil francophone</b><br/>Unité 104 - 420, rue Des Meurons<br/>Winnipeg (Manitoba) R2H 2N9<br/>Téléphone : 204 975-4250<br/>Télécopieur : 204 948-3020<br/><a href="mailto:accueil@sfm-mb.ca">accueil@sfm-mb.ca</a><br/><a href="http://www.accueilfrancophonemb.com">www.accueilfrancophonemb.com</a><br/>Personne ressource : Bintou Sacko</p>     | <p>L'Accueil francophone, une initiative de la Société franco-manitobaine (SFM) mise sur pied en décembre 2003, facilite l'établissement des nouveaux arrivants francophones au Manitoba.</p> <p><b>L'Accueil francophone :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• accueille les nouveaux arrivants francophones;</li> <li>• aide dans les démarches d'établissement dans la communauté;</li> <li>• facilite l'accès aux services et aux programmes dans la communauté et en diffuse l'information;</li> <li>• encourage la communauté d'accueil à accompagner des nouveaux arrivants.</li> </ul> |
| <p><b>Welcome Place</b><br/>Manitoba Interfaith Immigration<br/>Council<br/>521, avenue Bannatyne<br/>Winnipeg (Manitoba) R3A 0E4<br/>Téléphone : 204 977-1000<br/>Télécopieur : 204 956-7548<br/><a href="mailto:sysadmin@miic.ca">sysadmin@miic.ca</a><br/><a href="http://www.miic.ca">www.miic.ca</a><br/>Personne ressource : Felicien<br/>Rubayita</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Services aux réfugiés et aux demandeurs d'asile et à leurs familles.</li> <li>• Exemples : accueil, logement, orientation, recommandations, counselling et soutien à l'adaptation.</li> <li>• <i>In-Canada Protection Services</i>, parrainage privé, soutien aux groupes de parrainage et services de bénévolat.</li> </ul>   |
| <p><b>Amicale multiculturelle de la francophonie</b><br/>340, boul. Provencher<br/>Winnipeg (Manitoba) R2H 0G7<br/>Téléphone : 204 237-3833<br/>Télécopieur : 204 231-8156<br/><a href="mailto:multifranco@hotmail.com">multifranco@hotmail.com</a></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide à l'intégration des immigrants francophones.</li> </ul>   |

---

**Éducation et Formation**

Immigration et possibilités économiques

<http://www.immigratemanitoba.com/?lang=fr>

**Services d'aide à l'établissement**

Après avoir reçu des services d'orientation à l'arrivée ainsi que le soutien à l'emploi dont ils ont besoin pour commencer au Manitoba, les nouveaux arrivants peuvent bénéficier des services d'aide à l'intégration qui leur sont offerts à divers endroits de Winnipeg ainsi que dans chaque région de la province.

À Winnipeg, l'Immigrant Centre aide à répondre à divers besoins liés à l'établissement notamment la documentation, les logements, les tuteurs de langue bénévoles, les groupes de conversation en anglais et la préparation à l'examen pour obtenir la citoyenneté.

Dans chaque quartier de la ville, les immigrants peuvent recevoir une aide personnelle pour des questions d'établissement grâce à un réseau de travailleurs de quartier.

En région, des organismes d'établissement comme les Westman Immigrant Services à Brandon, les South Central Immigrant Services à Morden, à Altona et à Winkler et les Eastman Immigrant Services à Steinbach, offrent aux immigrants un soutien à l'établissement dans ces collectivités.

**Soutiens pour l'établissement**

Les immigrants et les réfugiés qui ont besoin d'une aide additionnelle pour des questions de famille, de santé ou autres sont dirigés vers des organismes spécialisés qui offrent les soutiens professionnels adéquats. Parmi ces organismes, citons les Newcomers Employment and Education Development Services (NEEDS) pour les jeunes réfugiés et l'Immigrant and Refugee Community Organization of Manitoba qui offre notamment des programmes de logement. Il existe aussi des services d'interprétation professionnels.

**Autres programmes et services**

D'autres services d'immigration, d'intégration et d'emploi sont également fournis.

Les réfugiés, qu'ils soient parrainés par le gouvernement ou par des organismes du secteur privé, reçoivent des services de Welcome Place.

L'Accueil francophone et Welcome Place répondent aux besoins particuliers de leur clientèle et font en sorte que leurs clients soient aiguillés de manière adéquate vers les autres organismes de continuum de services.

---

**Manitoba Start**

271, avenue Portage

Winnipeg (Manitoba) R3B 2A8

Téléphone : 204 944-8830

[www.manitobastart.com](http://www.manitobastart.com)

Personne ressource : Cheri Wright

« Manitoba Start » est le bureau du centre-ville de Winnipeg où les nouveaux immigrants peuvent s'inscrire à toute une gamme de programmes d'aide à l'emploi, de communication et autres qui les aident à s'intégrer à la communauté et à la main d'œuvre.

L'Accueil francophone est la première étape pour les nouveaux arrivants francophones. L'Accueil reçoit les nouveaux arrivants francophones et les aide, ainsi que leurs familles, à s'adapter dès leur arrivée. Lorsque les immigrants francophones sont établis, l'Accueil francophone les redirige vers « Manitoba Start » qui s'occupe des besoins à long terme des nouveaux arrivants en leur offrant plusieurs ressources :

- classes d'orientation;
- cours d'anglais;
- recherche d'emploi et programmes de développement professionnel.

Les programmes gratuits du Manitoba pour les immigrants rendent service à des personnes venant de nombreux pays. Les programmes sont offerts en anglais (des services d'interprétation peuvent être offerts), car leur but est l'intégration à la communauté et au marché du travail; or, parler anglais couramment est nécessaire pour réussir, que ce soit en société ou au travail.

---

## PROGRAMMES D'AIDE À L'ÉTABLISSEMENT DES IMMIGRANTS DANS LES QUARTIERS

Plusieurs quartiers de Winnipeg ont mis en place des programmes d'aide à l'établissement des immigrants. Pour chacun de ces programmes, un travailleur de quartier a pour rôle :

- d'accueillir les familles, de leur rendre visite dans la collectivité et de les aider à accéder aux ressources communautaires;
- d'organiser des événements communautaires où les nouveaux arrivants et les autres membres de la collectivité peuvent se rencontrer. afin d'aider les nouveaux arrivants à mieux comprendre la culture et les systèmes canadiens;
- de faire la liaison avec les systèmes existants pour partager les difficultés, les préoccupations et les solutions se rapportant aux nouveaux immigrants.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Elmwood</b><br/>Elmwood Community Resource Centre<br/>555, rue Watt<br/>Winnipeg (Manitoba)<br/>Personne ressource : Jamie Matwshyn – 204 982-1720<br/><a href="mailto:nisw.elmwood@elmwoodcrc.com">nisw.elmwood@elmwoodcrc.com</a></p>  | <p><b>Saint-Vital</b><br/>Centre René Deleurme<br/>511, chemin St. Anne's – Winnipeg (Manitoba)<br/>Personnes ressources : Audrey Owens ou Iftu Ibrahim – 204 255-5390<br/><a href="mailto:vmaudrey@shaw.ca">vmaudrey@shaw.ca</a>; <a href="mailto:nisw.stvital@shaw.ca">nisw.stvital@shaw.ca</a></p>  |
| <p><b>Tuxedo/Edgeland/Doncaster</b><br/>Tuxedo Resource Centre<br/>225, rue Doncaster, bureau 1<br/>Winnipeg (Manitoba)<br/>Personne ressource : Selam Tesfai – 204 488-2133<br/><a href="mailto:nisw.tuxedo@hotmail.com">nisw.tuxedo@hotmail.com</a></p>  | <p><b>Fort Garry/Fort Richmond</b><br/>Dalhousie School<br/>262, promenade Dalhousie<br/>Winnipeg (Manitoba)<br/>Personne ressource : Yobi Tessema – 204 261-0163<br/><a href="mailto:ytessema@pembinatrails.ca">ytessema@pembinatrails.ca</a></p>   |
| <p><b>Seven Oaks</b><br/>A.E. Wright Community School<br/>1520, avenue Jefferson<br/>Winnipeg (Manitoba)<br/>Personnes ressources : Vaska Karamanova ou Randeon Kopytko 204 632-6314, poste 238 ou 204 880-7826<br/><a href="mailto:nisw1@7oaks.org">nisw1@7oaks.org</a>; <a href="mailto:nisw2@7oaks.org">nisw2@7oaks.org</a></p> | <p><b>William Whyte</b><br/>William Whyte Residents' Association<br/>295, avenue Pritchard – Winnipeg (Manitoba)<br/>Personnes ressources : Lisa Martin, Th'lay Htoo ou Fitsum Getahun – 204 582-9091<br/><a href="mailto:lisamwwra@gmail.com">lisamwwra@gmail.com</a><br/><a href="mailto:thlaywwra@mts.net">thlaywwra@mts.net</a><br/><a href="mailto:fitsumwwra@gmail.com">fitsumwwra@gmail.com</a></p> |
| <p><b>Inkster</b><br/>Nor' West Health Centre<br/>61, avenue Tyndall, bureau 103<br/>Winnipeg (Manitoba)<br/>Personne ressource : Emmy Bacani – Tipan 204 940-1697<br/><a href="mailto:nisw.inkster@norwesthealth.ca">nisw.inkster@norwesthealth.ca</a></p>  | <p><b>River East/Transcona</b><br/>Bernie Wolfe Community School<br/>95, promenade Bournais<br/>Winnipeg (Manitoba)<br/>Personne ressource : Vera Schroeder 204 223-2786 ou 204 669-9412, poste 2263<br/><a href="mailto:vschroeder@retsd.mb.ca">vschroeder@retsd.mb.ca</a></p>  |
| <p><b>St. James – Assiniboia</b><br/>Jameswood Community School<br/>1, croissant Braintree - Winnipeg (Manitoba)<br/>Personnes ressources : Fatima Labib ou Lee Lederer 204 831-7405<br/><a href="mailto:St.James-diversity@hotmail.com">St.James-diversity@hotmail.com</a></p>  | <p><b>West Central</b><br/>583, avenue Ellice, bureau 101-B<br/>Winnipeg (Manitoba)<br/>Personne ressource : Warda Ahmed – 204 774-7990<br/><a href="mailto:nisw.westcentral@mts.net">nisw.westcentral@mts.net</a></p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Fédération des parents du Manitoba (FPM) et le Centre de ressources éducatives à l'enfance (CRÉE de la FPM)</b><br/>177, rue Eugénie<br/>Winnipeg (Manitoba) R2H 0X9<br/>Téléphone : 204 237-9666<br/>Sans frais : 1 888 666-8108<br/>Télécopieur : 204 231-1436<br/><a href="http://www.lafpm.com/">http://www.lafpm.com/</a></p>             | <p>La Fédération des parents du Manitoba offre des programmes, des services et des ressources ainsi que de la formation qui appuient la famille et les intervenants dans la création d'un environnement où ils peuvent s'épanouir pleinement en français. On entend par famille les parents, titulaires, oncles, tantes, grands-parents, généralement ceux qui sont responsables d'élever le jeune ou très présents dans sa vie.</p>  |
| <p><b>Directorat de l'activité sportive (DAS)</b><br/>431-145, avenue Pacific<br/>Winnipeg, Manitoba R3B 2Z6<br/>Téléphone: 204 925-5662<br/>Télécopieur : 204 925-5792<br/><a href="mailto:nicolas@directorat.mb.ca">nicolas@directorat.mb.ca</a><br/><a href="http://directorat.mb.ca/programmation">http://directorat.mb.ca/programmation</a></p> | <p>Le Directeur de l'activité sportive (DAS) a pour mission de contribuer à l'épanouissement de la communauté francophone par l'entremise de l'activité sportive en français au Manitoba.</p> <p>Le DAS poursuit les objectifs généraux suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• la promotion du sport et de l'activité physique en français au Manitoba;</li><li>• la mise sur pied, l'organisation et la coordination d'activités sportives et physiques en français au Manitoba;</li><li>• l'amélioration de l'accessibilité et la participation au sport et à l'activité physique en français, tout en maintenant la qualité de la langue;</li><li>• l'exercice de toute autre activité non lucrative jugée désirable afin de mieux respecter sa mission; et</li><li>• le patinage pour les jeunes nouveaux arrivants.</li></ul> <p>Le DAS offre à chaque année des leçons de patinage pour jeunes (garçons et filles) de 9 à 17 ans à l'aréna Bertrand, située à Saint-Boniface.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>NEEDS Centre</b><br/> 251 A, avenue Notre Dame<br/> Winnipeg (Manitoba) R3B 1N8<br/> Téléphone : 204 940-1260<br/> Télécopieur : 204 940-1272<br/> <a href="mailto:needsinc@mts.net">needsinc@mts.net</a><br/> <a href="http://needsinc.ca/our-programs/index.html">http://needsinc.ca/our-programs/index.html</a><br/> Personne ressource : Margaret Von Lau</p> | <p>Le Centre offre des programmes à l'intention des jeunes nouveaux arrivants, notamment les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introduction au système d'éducation canadien – programme conçu pour les jeunes réfugiés de 6 à 17 ans qui attendent d'être placés dans des écoles canadiennes. Les jeunes apprennent l'anglais, participent à des activités récréatives et acquièrent des compétences en informatique.</li> <li>2. Programme après l'école pour les jeunes – aide les jeunes nouveaux arrivants de 12 à 17 ans à perfectionner leurs connaissances en anglais et leur fournit des renseignements pour faciliter leur établissement et leur intégration à la société canadienne. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les activités éducatives consistent notamment en un club de travail scolaire, des cours d'informatique et des cours de cuisine.</li> <li>• Les activités de perfectionnement des compétences portent notamment sur la préparation à la vie quotidienne, les communications interpersonnelles, la compréhension culturelle, la responsabilisation personnelle et le renforcement des interactions familiales.</li> <li>• Les activités récréatives portent notamment sur l'art, la musique, la danse, le sport, la photographie et les récits.</li> <li>• Des excursions sont régulièrement organisées au zoo du parc Assiniboine, au musée du Manitoba, à Cinema City, à La Fourche et au Palais législatif, et des sorties sont également prévues pour faire du patinage et de la luge.</li> </ul> </li> </ol> |
|---|--|

- 
3. LINK (prévention de la criminalité et mentorat auprès des jeunes) – offre aux jeunes réfugiés le soutien et la préparation à la vie quotidienne dont ils ont besoin pour s'établir au Canada et s'intégrer à la société canadienne. Vise à les empêcher de participer à des activités criminelles. L'information est transmise au moyen d'ateliers, d'activités récréatives et de mentorat individuel ou familial. Exemples de volets prévus :
- La formation à l'acquisition de compétences sociales porte notamment sur la résolution de conflits, la gestion de la colère, la prise de décisions, la résolution de problèmes, les techniques de refus par rapport à la drogue, l'information et l'éducation au sujet des drogues et de l'alcool, la sécurité personnelle et communautaire et le rôle de la police au Canada.
  - Le volet de mentorat concerne notamment l'utilisation des ressources communautaires, la prestation de services accrus de soutien et de supervision aux participants et à leurs familles, ainsi que la présence d'adultes pouvant servir de modèles positifs. Le mentorat auprès des familles permet d'offrir un soutien familial intensif, un soutien par les pairs et une éducation par rapport au processus d'établissement.
  - Le soutien éducatif consiste à établir un lien permanent avec l'école et à favoriser la participation au processus d'apprentissage, ce qui peut améliorer l'assiduité scolaire.
-

|  |   |
|--|---|
|  | <p>4. Le programme d'emploi aide les élèves du secondaire qui sont immigrants ou réfugiés (de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année) à acquérir des compétences relatives à l'employabilité qui leur sont nécessaires pour entrer et réussir sur le marché du travail canadien. Il prévoit ainsi des ateliers ou une formation axés sur la préparation à l'emploi ainsi que des expériences pratiques en milieu de travail chez des employeurs du Manitoba. Trois programmes sont offerts aux jeunes nouveaux arrivants qui veulent trouver un emploi au Canada :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Option 1 : Stage axé sur la carrière – Vise à faciliter la transition de l'école secondaire à un travail lié à une carrière (sélection d'un seul groupe de 30 élèves par année).</li> <li>• Option 2 : Admission accélérée dans l'industrie de l'accueil (A&amp;W) – destinés aux les élèves qui n'ont pas ou qui ont peu d'expérience de travail au Canada et qui souhaitent travailler ou envisager une carrière dans l'industrie de l'accueil (sélection de trois groupes de 15 élèves par année).</li> <li>• Option 3 : Accompagnement et placement professionnels individualisés – destinés aux élèves qui n'ont pas besoin d'un programme structuré ou qui n'en veulent pas et qui ont divers besoins en matière d'emploi (sélection continue, toute l'année).</li> </ul> <p>5. Des travailleurs sociaux assurent un soutien psychosocial individuel ou collectif pendant toute la durée des programmes offerts par NEEDS.</p> |
| <p><b>Immigrant and Refugee Community Organization of Manitoba (IRCOM)</b><br/> 95, rue Ellen<br/> Winnipeg (Manitoba) R3A 1S8<br/> Téléphone: 204 943-8765<br/> Personne ressource : Dorota Blumczynska</p> | <p>L'organisme appelé Immigrant and Refugee Community Organization of Manitoba (IRCOM) offre un programme après l'école qui propose toutes sortes d'activités éducatives et récréatives gratuites aux jeunes nouveaux arrivants qui habitent sur place et dans le quartier plus vaste de West Alexander/Central Park. Les activités sont notamment les suivantes : activités manuelles et artistiques, club de lecture et de travail scolaire, films, activités de sensibilisation, sports, leadership des jeunes et autres activités spécialement conçues pour les jeunes nouveaux arrivants. Les programmes se déroulent toutes les semaines, du lundi au vendredi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes pour enfants : de 16 h à 18 h.</li> <li>• Programmes pour adolescents : de 19 h à 21 h.</li> </ul>  |



|   |   |
|---|---|
| <p><b>Santé mentale des enfants et des adolescents</b><br/>         Service d'accueil centralisé<br/>         Téléphone : 204 958-9660<br/>         Télécopieur : 204 958-9626<br/>         Personne ressource : Leslie Shafer, gestionnaire des programmes</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultation par téléphone et aiguillage possible vers d'autres ressources</li> <li>• Si l'éducateur téléphone au nom d'un parent ou d'un tuteur, il doit obtenir leur autorisation</li> <li>• Il est préférable que ce soit le parent ou le tuteur qui téléphone</li> <li>• Interprètes disponibles</li> </ul>  |
| <p><b>Aurora Family Therapy Centre</b><br/>         515, avenue Portage, 2<sup>e</sup> étage, salle Sparling<br/>         Université de Winnipeg<br/>         Winnipeg (Manitoba) R3B 2E9<br/>         Téléphone : 204 786-9252<br/>         Télécopieur : 204 772-2547<br/> <a href="http://aurora.uwinnipeg.ca">http://aurora.uwinnipeg.ca</a><br/>         Personne ressource : John Smyth</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme de thérapie pour individus, familles et couples immigrants et réfugiés</li> <li>• Travail avec les immigrants et les réfugiés sur les thèmes suivants :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions familiales et relationnelles</li> <li>- Traumatismes liés à la guerre</li> <li>- Responsabilités parentales dans un nouveau pays</li> <li>- Adaptation aux différences culturelles</li> </ul> </li> <li>• Services offerts dans plusieurs langues</li> <li>• Déplacement du personnel chez les clients, au besoin</li> </ul>  |
| <p><b>Immigrant Women's Counselling Services</b><br/>         323, avenue Portage, bureau 200<br/>         Winnipeg (Manitoba) R3B 2C1<br/>         Téléphone : 204 940-2172<br/>         Télécopieur : 204 940-1971<br/> <a href="mailto:iwcs@mts.net">iwcs@mts.net</a><br/> <a href="http://www.norwesthealth.ca">www.norwesthealth.ca</a><br/>         Personne ressource : Kim Storeshaw</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Counselling pour femmes immigrantes victimes de violence ou de traumatismes.</li> <li>• Counselling de groupe sur des sujets comme l'établissement de saines relations, la gestion de la colère, les responsabilités parentales et l'estime de soi.</li> <li>• Accompagnement des clientes au tribunal, chez l'avocat et le médecin.</li> <li>• Services de traduction et d'interprétation en dialectes africains, en chinois, en tagalog, en portugais, en espagnol, en tamoul et en vietnamien – ainsi qu'en d'autres langues avec préavis.</li> <li>• Programme d'aide alimentaire d'urgence pour familles en situation de crise financière.</li> <li>• Information, aiguillage et éducation du public dans les domaines suivants : santé, questions juridiques, immigration, services sociaux, violence familiale, etc.</li> <li>• Services juridiques pour femmes qui vivent ou fuient des relations violentes. Téléphone : 204 940-6624</li> </ul> |

---

### L'entre-temps des Franco-manitobaines, Inc.

Ce service offre aux femmes (victimes de menaces, de violence conjugale ou d'abus psychologique) un hébergement sécuritaire et un continuum de services de soutien compréhensifs, accessibles et de qualité ainsi que des outils qui permettent de briser le cycle de la violence.

\*\*\* Pour faire une demande d'admission ou pour obtenir plus de renseignements, veuillez nous contacter par téléphone au 204 925-2550, ou sans frais au 1 800 668-3836 ou par courriel à [admin@entretempsfm.com](mailto:admin@entretempsfm.com) ou <http://www.entretempsfm.com/>

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Mount Carmel Clinic</b><br/>Multicultural Wellness Program<br/>886, rue Main<br/>Winnipeg (Manitoba) R2W 5L4<br/>Téléphone : 204 589-9420<br/><a href="mailto:cross_cultural@mountcarmel.ca">cross_cultural@mountcarmel.ca</a><br/><a href="http://www.mountcarmel.ca/">http://www.mountcarmel.ca/</a><br/>Personne ressource : Catherine Biaya</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Counselling et soutien aux immigrants, aux réfugiés, aux victimes de torture et autres nouveaux arrivants qui connaissent du stress et des difficultés mentales à la suite du changement culturel ou d'événements traumatisants antérieurs à leur arrivée au Canada.</li><li>• Services offerts dans plusieurs langues.</li><li>• Éducation communautaire.</li></ul>   |
| <p><b>Pluri-Elles</b><br/>570, rue Des Meurons R2H 2P8<br/>Téléphone : 204 233-1735<br/>Sans frais : 1 800 207-5874<br/><a href="mailto:plurielles@shaw.ca">plurielles@shaw.ca</a><br/><a href="http://www.pluri-elles.mb.ca">www.pluri-elles.mb.ca</a><br/>Personne ressource : Mona Audet</p>   | <p><b>Entraide et counselling</b><br/>Pour maintenir une vie équilibrée, l'appui d'une personne professionnelle peut s'avérer très utile. Les conseillères de Pluri-elles travaillent avec vous en rencontres individuelles ou en groupe. Les services sont destinés aux personnes qui souhaitent approfondir leur connaissance de soi et améliorer leurs relations avec les autres.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Counselling pour femmes et thérapie pour les jeunes</li><li>• Tous les services sont offerts en français.</li></ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>SERC</b><br/>Sexuality Education Resource Centre<br/>200-226, rue Osborne Nord<br/>Winnipeg (Manitoba) R3C 1V4<br/>Téléphone : 204 982-7800<br/>Télécopieur : 204 982-7819</p>   | <p>SERC peut offrir, à l'aide d'interprètes, des ateliers éducatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'éducation communautaire sur la sexualité et la santé en matière de reproduction, les questions de planification familiale, les infections sexuellement transmises, le VIH, le SIDA, la communication familiale sur la sexualité, le développement sexuel des jeunes;</li> <li>• d'orientation et d'accès aux services de santé sexuelle et reproductive, il offre aussi de nombreuses ressources informatives en français à ceux qui cherchent des informations sur leur santé sexuelle et reproductive;</li> <li>• de consultation et de formation culturelle pour les fournisseurs de services dans les domaines de problèmes de santé des immigrants/refugiés, ainsi que sur des sujets liés à la sexualité;</li> </ul> <p>Il peut aussi diriger les immigrants vers d'autres services et fournisseurs de services.</p> <p><b>Ressources informatives (en français) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afro-francophones, vivre la sexualité : une évaluation communautaire</li> <li>• Grandir en douceur!</li> <li>• Garder votre corps en bonne santé</li> </ul> |
| <p><b>SMD Services</b><br/>Society for Manitobans with Disabilities<br/>825, rue Sherbrook<br/>Winnipeg (Manitoba) R3A 1M5<br/><a href="http://www.smd.mb.ca">http://www.smd.mb.ca</a></p> <p><b><u>Ethnocultural Program</u></b><br/>Téléphone : 204 975-3121<br/>Sans frais : 1 866 282-8041<br/>TTY: 204 975-3012<br/>Sans frais : 1 800 225-9108<br/>Télécopieur : 204 975-3073<br/><a href="mailto:communityeducation@smd.mb.ca">communityeducation@smd.mb.ca</a><br/>Personne ressource : Tracy Robertson</p> <p><b><u>Deaf and Hard of Hearing Services</u></b><br/>Téléphone : 204 975-3080<br/>Télécopieur : 204 975-3073<br/>TTY : 204 975-3083<br/><a href="mailto:slysachok@smd.mb.ca">slysachok@smd.mb.ca</a><br/>Personne ressource : Sandy Lysachok</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme ethnoculturel aide les adultes et les jeunes immigrants handicapés à avoir accès à des services appropriés dans la collectivité. L'organisme fournit toutes sortes de soutien à la réadaptation et compte parmi les membres de son personnel des personnes issues de divers groupes culturels qui parlent diverses langues.</li> <li>• Le programme à l'intention des personnes sourdes et malentendantes propose des cours de langue et de mathématiques aux adultes nouveaux arrivants.</li> <li>• L'organisme offre également des cours d'ASL (American Sign Language), d'EAL, d'anglais et de mathématiques, ainsi qu'une introduction à la vie au Canada.</li> </ul>  |

### **Centres de services bilingues**

#### **Région Saint-Boniface**

170 rue Goulet, bureau 100  
Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7  
Téléphone : 204 945-2189  
Sans frais : 1 866 267-6114  
Télécopieur : 204 948-3020  
[martin.bisson@gov.mb.ca](mailto:martin.bisson@gov.mb.ca)  
<http://www.csbsc.mb.ca/>

#### **Centre de services bilingues**

##### **Région Saint-Vital**

1005, chemin St. Mary's  
Winnipeg (Manitoba) R2M 3S4  
Téléphone : 204 945-0600  
Télécopieur : 204 948-3638  
Personne ressource : Angèle Bernardin  
[Angele.Bernardin@gov.mb.ca](mailto:Angele.Bernardin@gov.mb.ca)  
[www.csbsc.mb.ca](http://www.csbsc.mb.ca)  
[http://www.csbsc.mb.ca/st\\_vital\\_region.fr.html](http://www.csbsc.mb.ca/st_vital_region.fr.html)

#### **Centre de services bilingues**

##### **Région d'Entre-les-lacs**

C.P. 215  
Saint-Laurent (Manitoba) R0C 2S0  
Téléphone : 204 646-4095  
Télécopieur : 204 646-4289

#### **Centre de services bilingues**

##### **Région de la Rivière Seine**

30, chemin Dawson - Unité A  
Sainte-Anne (Manitoba) R5H 1B5  
Téléphone : 204 422-7020  
Télécopieur : 204 422-7032

Les Centres de services bilingues communautaires donnent accès aux programmes et services gouvernementaux en régions urbaines et rurales.

Le personnel, qui représente des ministères de différents paliers de gouvernement et des organismes de développement communautaire, vous servira dans la langue officielle de votre choix.

- Le personnel offre aussi toutes sortes de renseignements sur les services fédéraux, provinciaux et municipaux, ainsi que sur les organisations communautaires – les services sont offerts en français et en anglais. Par exemple, vous pouvez acheter un *Guide de l'automobiliste* ou des billets d'autobus, commander un certificat de naissance, obtenir un permis de stationnement sur rue, communiquer avec les bureaux des Services à la famille et du Logement, vous informer sur les droits de la personne, enregistrer un nom d'entreprise, etc.

#### **Centre de services bilingues**

##### **Région de la Montagne**

55, rue Rogers, bureau 51 - C.P. 336  
Notre-Dame-de-Lourdes (Manitoba) R0G 1M0  
Téléphone : 204 248-7270  
Télécopieur : 204 248-7284

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Centre d'apprentissage franco-manitobain, DSFM</b><br/> Amadou Cissé<br/> Coordonnateur - projet enseignement aux adultes<br/> Téléphone : 204 510-0749<br/> <a href="mailto:amadou.cisse@dsfm.mb.ca">amadou.cisse@dsfm.mb.ca</a></p> | <p>Le Centre d'apprentissage franco-manitobain offre des cours qui ont pour objectif d'appuyer le développement de la communauté francophone tant au niveau andragogique que professionnel.</p> <p>Le programme s'adresse aux adultes francophones âgés de 19 ans et plus qui veulent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faire des études secondaires créditées menant à l'obtention d'un diplôme. Les cours sont offerts le soir, et ce, sur une base semestrielle;</li> <li>• reprendre ou suivre un cours afin d'augmenter une note ou pour satisfaire des besoins professionnels.</li> </ul> <p>Le Centre offrira des cours (français, mathématiques, sciences humaines, sciences pures et informatiques) dans les établissements d'enseignement secondaire.</p> <p>En plus des cours offerts, le centre offre une formation qui tiendra compte des habiletés potentiellement transférables d'un emploi à un autre, et ce, dans le but d'aider la clientèle adulte à s'adapter au marché du travail.</p> |
| <p><b>Évaluation GED</b><br/> (test d'évaluation en éducation générale)</p> <p>Université de Saint-Boniface<br/> 200, avenue de la Cathédrale<br/> Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7<br/> Téléphone : 204 233-0210</p>                            | <p>L'Université de Saint-Boniface est le centre d'évaluation pour le GED en français pour la province. Ceux et celles qui désirent obtenir leur certificat d'équivalence peuvent passer les cinq sous-tests à l'USB entre septembre et juin.</p>   |

## SERVICES D'EMPLOIS

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Reconnaissance des titres de compétences</b><br/> Credentials Recognition Program<br/> 213, avenue Notre Dame<br/> 5<sup>e</sup> étage<br/> Winnipeg (Manitoba) R3B 1N3<br/> Téléphone : 204 945-6300<br/> <a href="http://www.immigratemanitoba.com/">http://www.immigratemanitoba.com/</a><br/> Personne ressource : Sandra Simpson</p> | <p>Ce programme ne s'adresse qu'aux immigrants professionnels ou ayant reçu une formation technique qui souhaitent exercer des professions réglementées au Manitoba. Dans le cadre du programme, les personnes admissibles bénéficient du remboursement d'une partie des droits de licence ou d'un permis. Pour les clients à la recherche d'un emploi dans leur domaine, une subvention salariale peut être accordée pendant une période maximale de six mois.</p> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Éducation et Formation</b><br/> Perfectionnement de la main-d'œuvre – Apprentissage<br/> 401, avenue York, bureau 1010<br/> Winnipeg (Manitoba) R3C 0P8<br/> Téléphone : 204 945-3337<br/> <a href="http://www.gov.mb.ca/wd/apprenticeship/index.html">http://www.gov.mb.ca/wd/apprenticeship/index.html</a></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide les personnes qui souhaitent suivre des programmes d'apprentissage ou obtenir des crédits pour l'expérience qu'elles ont acquise à l'étranger.</li> <li>• Offre les renseignements dont vous avez besoin pour devenir apprenti, vous inscrire à une formation technique, mettre en place un programme d'apprentissage dans votre lieu de travail, obtenir une reconnaissance professionnelle et beaucoup plus encore.</li> </ul>  |
| <p><b>Éducation et Formation</b><br/> Division de l'enseignement supérieur<br/> 330, avenue Portage, bureau 608<br/> Winnipeg (Manitoba) R3C 0C4<br/> Téléphone : 204 945-1833<br/> Télécopieur : 204 945-1841<br/> Courriel : <a href="mailto:ald@gov.mb.ca">ald@gov.mb.ca</a><br/> <a href="http://www.edu.gov.mb.ca/des/index.html">http://www.edu.gov.mb.ca/des/index.html</a></p>                                   | <p>La Division est responsable de la surveillance comptable, de l'élaboration des politiques et de la reddition des comptes du système d'enseignement postsecondaire.</p> <p>La Division de l'enseignement supérieur comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la Section des finances;</li> <li>• la Section des programmes d'enseignement postsecondaire (comprend la Direction des établissements d'enseignement professionnel privés);</li> <li>• la Section des politiques et des affaires législatives;</li> <li>• la Section des initiatives stratégiques;</li> <li>• la Section des projets d'immobilisations pour l'enseignement postsecondaire;</li> <li>• la Direction de l'éducation internationale;</li> <li>• Campus Manitoba.</li> </ul> |
| <p><b>Éducation et Formation</b><br/> Perfectionnement de la main-d'œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 391, avenue York<br/> Winnipeg (Manitoba) R3C 0P4</li> <li>• 3338, avenue Portage<br/> Winnipeg (Manitoba) R3K 0Z1</li> <li>• 1005, chemin St. Mary's Road<br/> Winnipeg (Manitoba) R2M 3S4</li> </ul> <p><a href="http://www.gov.mb.ca/wd/index.html">http://www.gov.mb.ca/wd/index.html</a></p> | <p><b>Emplois et carrières</b><br/> Cherchez-vous de l'aide pour trouvez un emploi ou explorer des choix de carrière?</p> <p>Avez-vous besoin de renseignements au sujet de possibilités d'emploi et de formation?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide aux étudiants du Manitoba</li> <li>- Apprentissage</li> <li>- Apprentissage et alphabétisation pour adultes</li> <li>- Éducation d'enseignement postsecondaire</li> <li>- Information sur le marché du travail</li> <li>- Service d'offre d'emplois</li> <li>- Réseau Info-Emplois Manitoba</li> <li>- Développement de carrière</li> </ul>  |
| <p><b>Famille</b><br/> Services à l'enfant et à la famille<br/> <a href="http://www.gov.mb.ca/fs/childfam/index.fr.html">http://www.gov.mb.ca/fs/childfam/index.fr.html</a></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Services aux enfants handicapés/Services d'intégration communautaire pour les personnes handicapées (emplois, habilités)</li> <li>• Garde d'enfants</li> <li>• Conciliation familiale</li> <li>• Aide à l'emploi et au revenu</li> <li>• Bureau de logement du Manitoba</li> <li>• Services à l'enfant et à la famille de Winnipeg</li> <li>• Centre de services bilingues</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Familles</b><br/>Aide à l'emploi et au revenu<br/>640, rue Main, bureau 2<br/>Winnipeg (Manitoba) R3B 0L8<br/>Téléphone : 204 940-8441<br/><a href="http://www.gov.mb.ca/fs/eia/index.fr.html">http://www.gov.mb.ca/fs/eia/index.fr.html</a></p>               | <p><b>Le Programme d'aide à l'emploi et au revenu</b> offre un soutien financier aux Manitobains qui ne disposent d'aucun autre moyen de subsistance pour eux-mêmes ou leurs familles. Ceci inclut les prestations du <b>Programme d'allocation manitobaine pour le loyer</b> qui aident à payer les frais de logement. En ce qui concerne les personnes en mesure de travailler, le programme les aidera à retourner sur le marché du travail en leur offrant des mesures de soutien à l'emploi.</p>  |
| <p><b>Pluri-Elles Manitoba</b><br/>570, rue Des Meurons<br/>Winnipeg (Manitoba) R2H 2P8<br/>Téléphone : (204) 233-1735<br/><a href="https://www.pluri-elles.mb.ca/">https://www.pluri-elles.mb.ca/</a><br/>Personne ressource : Mona Audet</p>                       | <p><b>Alphabétisation</b><br/>La capacité d'une personne à lire et écrire touche plusieurs aspects de sa vie allant des possibilités d'emploi jusqu'à l'estime de soi et la santé. Pluri-elles peut aider les personnes de tous les âges à acquérir de nouvelles connaissances tout au long de leur vie.</p> <p><b>Employabilité</b><br/>Le secteur employabilité de Pluri-elles a pour objectif de répondre aux besoins de la population francophone de Winnipeg (hommes, femmes et adolescents) sans emploi et à la recherche d'un emploi.</p> <p>Quel que soit votre besoin: changer d'emploi, entrer sur le marché du travail ou y retourner, les spécialistes en emploi et en coaching de carrière de Pluri-elles peuvent vous aider. Elles sont formées pour vous fournir de l'appui et les outils qui vont vous être utiles pour atteindre vos objectifs.</p> |
| <p><b>Conseil de développement économique des municipalités bilingues du Manitoba (CDEM)</b><br/>614, rue Des Meurons,<br/>bureau 200<br/>Winnipeg (Manitoba) R2H 2P9<br/>Téléphone : 204 925-2320<br/>Sans frais: 1 800 990-2332<br/>Télécopieur : 204 237-4618</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le service d'employabilité "Premier Choix" a pour objectif d'aider les jeunes pouvant s'exprimer en français à acquérir les compétences nécessaires pour se trouver un emploi et le garder. Il offre, entre autres, de l'aide en matière de recrutement, de la formation et un soutien continu. Premier Choix entretient des liens étroits avec les employeurs en vue de les aider à trouver la main-d'œuvre dont ils ont besoin tout en offrant des emplois qui correspondent aux compétences acquises.</li> <li>• Le secteur jeunesse du CDEM rejoint deux clientèles : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les jeunes de moins de 18 ans,</li> <li>- les gens de 18 à 35 ans.</li> </ul> Il mise surtout sur des activités et des projets qui s'inscrivent en entrepreneuriat et en employabilité.</li> </ul>       |

---

**233-ALLÔ**

147, boulevard Provencher, unité 106

Winnipeg (Manitoba) R2H 0G2

Téléphone : 204 233-ALLÔ (2556)

Sans frais : 1 800 665-4443

Télécopieur : 204 233-1017

[233allo@sfm-mb.ca](mailto:233allo@sfm-mb.ca)

<http://www.sfm.mb.ca/centre-info-233-allo/>

Le Centre d'information 233-ALLÔ de la Société franco-manitobaine a vu le jour en 1989 et a le mandat d'offrir à quiconque s'intéresse à la vie en français au Manitoba un service d'information sur la communauté francophone.

Les services offerts par le 233-ALLÔ visent à répondre aux besoins de la communauté en offrant, entre autres, le Calendrier communautaire 233-ALLÔ, le service de billetterie et d'inscription 233-ALLÔ, le Centre d'information officiel pour les événements communautaires, des présentations sur la communauté francophone du Manitoba et l'Annuaire des services en français au Manitoba. Le 233-ALLÔ est véritablement votre porte d'entrée à la communauté francophone du Manitoba!

---







Printed in Canada  
Imprimé au Canada