

Programme

de formation
de l'école québécoise

Éducation
préscolaire
Enseignement
primaire
(1^{er} cycle)

Version approuvée

Enseignement
primaire
(2^e et 3^e cycles)

Version provisoire



Québec 



Programme

de formation
de l'école québécoise

Éducation
préscolaire
Enseignement
primaire
(1^{er} cycle)

Version approuvée

Enseignement
primaire
(2^e et 3^e cycles)

Version provisoire

Note explicative

Ce document est destiné aux professionnels et professionnelles de l'enseignement.

Le texte ci-après constitue la version approuvée du Programme des programmes, du programme d'éducation préscolaire et des programmes d'études du 1^{er} cycle du primaire de même que la version provisoire de ceux des 2^e et 3^e cycles.

Deux couleurs ont été utilisées dans les colonnes de droite du chapitre 5 afin de bien différencier l'étalement par cycle des compétences. La couleur bordeaux fait référence à la version approuvée du Programme (1^{er} cycle du primaire), alors que la couleur marine fait plutôt référence à la version provisoire du Programme (2^e et 3^e cycles du primaire).

Enfin, il est utile de souligner que le présent document est disponible dans le site Internet du Ministère (www.meq.gouv.qc.ca).



Avant-propos

La dernière réforme de l'école québécoise remonte aux années 60. Cette réforme s'inscrivait dans les suites du rapport de la commission Parent et visait fondamentalement à démocratiser l'école québécoise. Quelques décennies plus tard, nous constatons qu'effectivement les portes de l'école sont ouvertes à l'ensemble des jeunes du Québec. Toutefois, la société québécoise a subi de nombreux changements depuis cette période. La vie familiale, les relations sociales, les structures économiques et l'organisation du travail ont évolué et l'individu doit ainsi répondre à de nouvelles exigences personnelles et professionnelles. Conséquemment, l'école se trouve confrontée à des problématiques inédites en matière de scolarisation et de formation. Le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires ainsi que les adultes analphabètes fonctionnels illustrent, pour l'essentiel, la problématique de l'école de la fin du 20^e siècle. Il faut donc repenser l'école, autant dans ses orientations que dans son organisation, pour dépasser la démocratisation de l'enseignement et mettre l'accent sur la démocratisation de l'apprentissage.

En 1994, le rapport *Préparer les jeunes au 21^e siècle* a suscité un débat social sur les besoins de l'école. Ce rapport insistait sur les grandes tendances qu'il faut prendre en compte : internationalisation, mondialisation, explosion des connaissances, développement accéléré des technologies et complexification de la vie sociale. En 1996, le rapport final de la commission des États généraux retenait dix chantiers prioritaires pour soutenir la réussite du système d'éducation. Le rapport de cette consultation publique ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), constituent les principales assises de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997), qui donne les grandes orientations de la présente réforme scolaire. Essentiellement, cet énoncé de politique vise la réussite pour tous. Pour ce faire, il prône une réforme de l'école québécoise relativement à trois grands chantiers de travail : les programmes d'études, la diversification des parcours scolaires et l'organisation de l'enseignement.

Le Programme de formation de l'école québécoise, qui privilégie une approche globale et intégrée de la formation des jeunes, s'inscrit dans cette foulée. À titre de document ministériel officiel, il définit les apprentissages essentiels à la formation devant permettre d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes, et ce, de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire. Il constitue, par ailleurs, la principale référence pour les différentes catégories de personnel du milieu scolaire concernées par la formation des jeunes, particulièrement pour le personnel enseignant et les directions d'école.

Pour comprendre la portée du Programme de formation, il importe de bien saisir le sens donné au terme « formation ». La formation dont il est ici question prend en compte l'interdépendance entre les programmes d'études et le Programme des programmes. En ce sens, elle se situe sur un plan horizontal, en établissant des liens entre les disciplines de même qu'entre les domaines d'apprentissage et le Programme des programmes, et sur un plan vertical, en déterminant un maximum de relations entre les cycles et les ordres d'enseignement. Dans cet esprit, la mise en œuvre du Programme de formation constitue une entreprise nécessitant la contribution de tous les acteurs scolaires, individuellement et collectivement.

Le présent document comprend le Programme des programmes, le programme d'éducation préscolaire ainsi que les programmes d'études du primaire. Quelques indications pédagogiques permettant d'adapter l'intervention à la situation particulière de chaque élève sont présentées à la fin du document.

Québec, le 13 juin 2000

Madame,
Monsieur,

Je suis heureux de rendre disponible aux organismes scolaires le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.

Je suis persuadé que ce Programme de formation, pièce maîtresse de la Réforme, contribuera à mieux préparer nos jeunes à affronter les défis nombreux et complexes du 21^e siècle. À cet égard, il constitue le document qui établit les apprentissages essentiels pour instruire, socialiser et qualifier les jeunes, en d'autres mots, faire en sorte d'en mener le plus grand nombre possible sur le chemin de la réussite.

J'espère que tous les intervenants et les intervenantes scolaires trouveront dans ce Programme, qui je le rappelle découle de consultations, d'analyses et de réflexions longuement mûries, une inspiration qui saura les guider vers un enseignement renouvelé et stimulant.

Il s'agit d'un Programme exigeant, rigoureux et enrichi. Il est conçu par compétences, structuré par cycle et de facture uniforme pour tous les programmes.

Je vous informe que la première partie de ce Programme, soit celle qui concerne l'éducation préscolaire et le 1^{er} cycle du primaire, est désormais un document ministériel officiel d'application obligatoire dans toutes les écoles, à compter de l'année scolaire 2000-2001. Cette partie du Programme a, notamment, bénéficié des avis de la Commission des programmes d'études, des résultats de l'expérimentation menée au sein des écoles ciblées et des commentaires émanant du milieu scolaire. Il est important de souligner que son application pourra se faire de façon modulée en fonction du degré d'appropriation de chaque milieu scolaire, et ce, afin de favoriser une transition harmonieuse entre les programmes actuels et le Programme de formation.

En ce qui a trait aux 2^e et 3^e cycles du primaire, il s'agit d'une version provisoire qui sera en phase d'appropriation, pendant l'année scolaire 2000-2001.

Ce document, et j'en suis très fier, a été élaboré grâce à la contribution d'environ 500 personnes provenant des milieux scolaires et universitaires. L'expérimentation vécue au sein des écoles ciblées est très positive et, à ce titre, elle s'avère plus qu'encourageante pour les autres écoles qui auront à vivre l'expérience pour les mois et les années à venir.

Compte tenu de l'importance des changements mais surtout des enjeux qui sont en cause, je sais pouvoir compter sur le professionnalisme des intervenants et intervenantes scolaires et, plus particulièrement, sur celui du personnel enseignant pour faire en sorte que nos jeunes réussissent mieux et en plus grand nombre. Il s'agit d'une mission importante et emballante dont les enjeux sont fondamentaux pour l'avenir de la société québécoise.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, reading 'F. Legault'.

FRANÇOIS LEGAULT

Table des matières

1	Généralités	
1.1	Finalités de l'école primaire	3
1.2	Mission de l'école	3
1.3	Visées du Programme de formation	4
1.4	Choix d'une approche par compétences	5
1.5	Conception de l'apprentissage et de l'évaluation	6
1.6	Programme de formation	8
2	Programme des programmes	
2.1	Présentation	15
2.2	Compétences transversales	17
	• Compétences transversales d'ordre intellectuel	18
	• Compétences transversales d'ordre méthodologique	28
	• Compétences transversales d'ordre personnel et social	34
	• Compétence transversale de l'ordre de la communication	44
2.3	Domaines d'expérience de vie	47
	• Vision du monde	50
	• Santé et bien-être	52
	• Orientation et entrepreneuriat	55
	• Développement sociorelationnel	58
	• Environnement	60
	• Consommation	62
	• Médias	65
	• Vivre-ensemble et citoyenneté	67
2.4	Apprentissages particuliers au premier cycle	70
3	Programme d'éducation préscolaire	
3.1	Présentation	75
3.2	Caractéristiques	75
4	Programmes d'études	
4.1	Buts	99
4.2	Caractéristiques	99
4.3	Domaines d'apprentissage	100

5	Programmes d'études du primaire	
5.1	Langues	103
	• Français, langue d'enseignement	105
	• English as a second language	153
	• Français, accueil	175
5.2	Mathématique, science et technologie	207
	• Mathématique	209
	• Science et technologie	247
5.3	Univers social	267
	• Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	269
5.4	Arts	291
	• Art dramatique	293
	• Arts plastiques	321
	• Danse	351
	• Musique	379
5.5	Développement personnel	407
	• Éducation physique et à la santé	409
	• Enseignement moral	433
	• Enseignement moral et religieux catholique	473
	• Enseignement moral et religieux protestant	509
6	Favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves	533
	Bibliographie	537
	Liste des schémas	
Schéma 1	Programme de formation	9
Schéma 2	Structure des programmes	11
Schéma 3	Compétences transversales	17
Schéma 4	Domaines d'expérience de vie	47
Schéma 5	Éducation préscolaire	80
Schéma 6	Domaines d'apprentissage	100
Schéma 7	Français, langue d'enseignement	110
Schéma 8	English as a second language	156
Schéma 9	Français, accueil	179
Schéma 10	Mathématique	213
Schéma 11	Science et technologie	250
Schéma 12.1	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	272
Schéma 12.2	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté — Contenu disciplinaire	286
Schéma 13	Art dramatique	296
Schéma 14	Arts plastiques	324
Schéma 15	Danse	354
Schéma 16	Musique	382
Schéma 17	Éducation physique et à la santé	412
Schéma 18	Enseignement moral	438
Schéma 19	Enseignement moral et religieux catholique	478
Schéma 20	Enseignement moral et religieux protestant	512



1

Généralités

- 1.1 Finalités de l'école primaire
- 1.2 Mission de l'école
- 1.3 Visées du Programme de formation
- 1.4 Choix d'une approche par compétences
- 1.5 Conception de l'apprentissage et de l'évaluation
- 1.6 Programme de formation



1.1 Finalités de l'école primaire

Dans nos sociétés occidentales, l'école constitue le milieu privilégié d'appropriation d'une culture patrimoniale par les jeunes générations. C'est un endroit où l'élève s'imprègne de la culture de son milieu, élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société et poursuit sa quête de compréhension du monde.

L'ultime visée de l'école primaire québécoise fixée par le Programme de formation est de préparer l'élève, citoyen de demain, à participer pleinement à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire. Pour ce faire, l'école se voit confier le mandat de contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur faisant connaître les valeurs qui la fondent et en les outillant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution future.

Par ailleurs, en déterminant les apprentissages visés par l'école en fonction de compétences disciplinaires et transversales, le Programme de formation met en avant non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi le caractère opérationnel des apprentissages qu'elle entraîne. L'école veut permettre à l'élève de s'engager dans une démarche en lui donnant l'occasion de trouver réponse à des questions issues de son expérience quotidienne, de s'approprier des valeurs personnelles et sociales et d'adopter des conduites et des comportements responsables et de plus en plus autonomes.

Enfin, l'école primaire est conviée à assumer pleinement sa responsabilité à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Elle doit donc, à cette fin, mettre en œuvre les activités et services éducatifs appropriés.

1.2 Mission de l'école

La mission de l'école se réalise dans le cadre d'un projet éducatif. Dans ce projet, l'école précise ses propres orientations et les mesures qu'elle entend prendre pour appliquer, adapter et enrichir le programme de formation déterminé par le ministre de l'Éducation, et ce, en tenant compte des besoins particuliers des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous.

La mission de l'école québécoise s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier.

- **INSTRUIRE, avec une volonté réaffirmée**

L'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, mais elle conserve une fonction irremplaçable en ce qui a trait au développement de compétences et de ressources personnelles. Affirmer cette orientation, c'est donner de l'importance au développement des activités cognitives et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève.

- **SOCIALISER, pour apprendre à mieux vivre ensemble**

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle remplit cette fonction dans la mesure où elle prête attention au sens que les jeunes donnent à la vie, sur le plan personnel et social. Il lui incombe donc de promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

- **QUALIFIER, selon des voies diverses**

L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisissent. Afin qu'elle dispose des moyens pour assumer ce mandat, le ministère de l'Éducation définit le curriculum national de base. Toutefois, les établissements scolaires détiennent la responsabilité de respecter les intérêts et les aptitudes de chaque élève en offrant différents cheminements scolaires. La formulation du Programme de formation permet notamment le passage harmonieux vers des programmes de formation professionnelle.

1.3 Visées du Programme de formation

- **Mettre l'accent sur l'essentiel**

Le Programme de formation présente les apprentissages essentiels pour assurer non seulement la réussite scolaire de l'élève, mais aussi son développement personnel et son intégration dans la société. Ces apprentissages essentiels se trouvent dans des programmes d'études ainsi que dans le Programme des programmes, qui met l'accent sur des apprentissages d'ordre transversal. Bien que tous les programmes visent une très grande ouverture sur le milieu de vie de l'élève, le Programme des programmes constitue un moyen privilégié pour actualiser cette ouverture.

- **Assurer la dimension culturelle des programmes d'études**

L'école est un milieu d'appropriation de la culture à un double titre. Produit d'une société à un moment donné de son histoire, elle met l'élève en contact avec des croyances et des valeurs de manière aussi bien implicite qu'explicite. L'école québécoise doit jouer un rôle actif au regard de la culture, entendue cette fois comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, notamment en offrant aux élèves de nombreuses occasions enrichissantes d'interagir avec ses formes littéraire, scientifique, artistique, voire philosophique. À cette fin, le Programme de formation invite à soutenir le développement de compétences disciplinaires et de compétences transversales par une approche qui sensibilise à leur dimension culturelle. Celle-ci est régulièrement mise en évidence dans le Programme de formation par l'intégration de pistes et d'indications particulières à cet effet.

- **Offrir un encadrement rigoureux aux élèves**

L'énoncé de politique éducative rappelle que l'école doit être exigeante si elle veut amener les élèves à la réussite. Dans le but de favoriser une prise en charge rigoureuse des élèves, le Programme de formation précise la progression des apprentissages attendue dans un cycle donné de même que les exigences auxquelles doivent satisfaire les enseignants. Cette progression et ces exigences sont clairement énoncées et doivent être connues des élèves, du personnel enseignant et des parents. De plus, des liens ont été déterminés à l'intérieur de chaque domaine d'apprentissage afin de mettre en évidence le caractère intégrateur de la formation visée.

- **Accorder une attention particulière à chaque élève et à son parcours scolaire**

Puisque l'école doit permettre à chaque élève d'acquérir la meilleure formation et d'atteindre le plus haut degré de réussite possible, le Programme de formation contient des indications en vue de soutenir la différenciation de l'enseignement et de mieux répondre à des besoins particuliers. Ces indications visent à ce que chaque besoin particulier reçoive une réponse pédagogique différenciée et appropriée.

Par ailleurs, des programmes adaptés sont prévus pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère et l'étude du braille est offerte aux élèves qui ont une déficience visuelle.

- **Structurer l'organisation scolaire en fonction des besoins des élèves**

Le Programme de formation prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui demandent des interventions pédagogiques de longue durée et il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves tout en permettant de contrer le redoublement. En outre, il favorise et encourage la constitution d'équipes d'enseignants qui suivent un groupe d'élèves pendant deux ans tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages.

- **Intégrer les technologies de l'information et de la communication**

Les technologies de l'information et de la communication, instruments aujourd'hui incontournables, sont considérées dans le Programme de formation comme des outils et des ressources au service de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles constituent non seulement des moyens de consultation de sources documentaires, mais aussi des moyens de production. Étant donné leur omniprésence dans la société et leurs contributions multiples aux activités humaines, l'aptitude à y recourir d'une manière judicieuse a statut de compétence transversale d'ordre méthodologique dans le Programme des programmes.

1.4 Choix d'une approche par compétences

Le choix d'élaborer le Programme de formation à partir d'une logique axée sur les compétences s'inscrit dans la foulée des recommandations découlant d'une analyse critique des résultats de la scolarisation et de certaines dérives des programmes par objectifs. Il prend également appui sur des travaux de recherche qui soulignent l'importance d'aider les élèves à donner du sens à leurs apprentissages en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et significatifs.

- **Définition d'une compétence**

En ce qui concerne la compétence, la définition retenue dans le Programme de formation est la suivante : un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Cette définition plutôt générale renferme quelques caractéristiques importantes liées à la notion de compétence. L'expression « savoir-agir » permet de distinguer la compétence de savoir-faire, plus limitée dans sa portée et davantage associée à l'objet de son exercice. Parce qu'elle renvoie à un savoir-agir, la compétence est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester et des situations dont elle permet la maîtrise. De même, puisqu'elle repose sur la mobilisation de ressources, les connaissances dont on vise l'acquisition doivent nécessairement être liées à leur usage et n'acquièrent le statut de ressources que dans la mesure où l'élève peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation s'avère pertinente. De plus, parce que la compétence repose sur une utilisation efficace d'un ensemble de ressources, elle nécessite une sélection et une organisation de ces ressources en fonction des situations dans lesquelles elles sont mobilisées. Enfin, elle est complexe, c'est-à-dire qu'elle ne peut se réduire à une addition de composantes, et évolutive, en ce sens que son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire même et au-delà de ce celui-ci.

- **Incidences pédagogiques d'une approche par compétences**

Inscrire le contenu d'un programme dans une logique axée sur le développement de compétences entraîne un certain nombre d'incidences pédagogiques.

- **Rendre viables et durables les apprentissages faits à l'école**

L'école doit favoriser l'acquisition de connaissances durables et transférables en les mettant au service du développement des compétences qu'elles contribuent à soutenir et à étayer. D'une part, les apprentissages faits à l'école doivent pouvoir être réinvestis dans des contextes autres que scolaires. D'autre part, à l'intérieur même du contexte scolaire, les apprentissages doivent également être réinvestis d'une situation à une autre ou d'un contexte disciplinaire à un autre.

– Faire acquérir des compétences intellectuelles de niveau élevé

Il convient de renforcer la fonction cognitive de l'école en établissant des relations étroites entre l'acquisition de connaissances et le développement des processus de pensée. L'école doit permettre aux élèves de développer les habiletés intellectuelles de haut niveau qui sont requises dans une « société du savoir ». L'accent mis sur le développement des compétences invite à ne pas se centrer exclusivement sur l'acquisition de savoirs disciplinaires, mais à soutenir le développement des processus de pensée nécessaires à leur assimilation et à leur utilisation dans la vie réelle.

– Présenter le contenu d'apprentissage par référence à des usages réels et signifiants

L'approche par compétences invite à relier le développement de ressources personnelles à des situations significatives dans lesquelles leur utilisation s'avère pertinente. L'élève doit percevoir l'utilité des ressources qu'il développe au regard de questions qui le préoccupent, certaines liées à sa vie quotidienne, d'autres plus transcendantes liées notamment à l'origine du monde et au sens de la vie. L'école doit se soucier d'aider l'élève à donner un sens aux savoirs développés en contexte scolaire. Elle doit lui apprendre l'usage qu'il peut en faire notamment au moyen de divers domaines d'expérience de vie.

• Favoriser le décloisonnement disciplinaire

Parce qu'il s'inscrit dans un contexte de formation générale, le Programme de formation vise le développement de compétences requises dans de nombreuses situations de la vie courante. Ces dernières ne s'inscrivent pas nécessairement dans une logique disciplinaire puisqu'elles font souvent appel à des connaissances provenant de sources variées. Il ne s'agit pas de nier la spécificité des compétences disciplinaires et la pertinence de les développer, mais d'inciter l'école à dépasser les cloisonnements disciplinaires afin de favoriser le développement de compétences transversales. Ces dernières ne sont pas délimitées par des frontières disciplinaires, professionnelles ou autres et leur champ d'application est amené à s'élargir graduellement au cours de leur développement, par leur utilisation dans des contextes diversifiés. Pour ces raisons, le personnel enseignant est invité à une plus grande concertation pédagogique et à une collaboration interdisciplinaire.

• Faciliter la différenciation pédagogique

L'élève possède déjà, lorsqu'il arrive à l'école, un ensemble de ressources personnelles d'ordre intellectuel, social et affectif sur lesquelles il est important de prendre appui pour faciliter le développement de compétences. L'école doit reconnaître l'existence chez l'élève de ressources personnelles, les exploiter, les développer et les enrichir. La reconnaissance du bagage de connaissances et d'expériences de l'élève et la prise en compte de ses intérêts et de ses aptitudes peuvent faciliter la diversification de ses parcours d'apprentissage. Dans le prolongement de ces constats, le personnel enseignant est invité à recourir à des approches pédagogiques variées afin de tenir compte davantage des différences individuelles.

1.5 Conception de l'apprentissage et de l'évaluation

• Vision de l'apprentissage

Dans le Programme de formation, la conception de l'apprentissage retenue prend appui sur l'apport des sciences cognitives, c'est-à-dire d'un ensemble de disciplines s'intéressant à divers aspects de l'apprentissage et de la connaissance. Inscrite dans les perspectives cognitive et socioconstructiviste, cette conception veut que l'apprentissage nécessite une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives et qui subit fortement l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales. L'apprentissage y est donc considéré comme un processus à la fois cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'élève et une réorganisation de sa structure cognitive qui rendent possibles de nouvelles acquisitions.

Dans le cadre de programmes axés sur le développement de compétences et tenant compte du principe selon lequel l'apprentissage est une construction, il est reconnu que l'élève se trouve dans un environnement favorisant l'apprentissage lorsqu'il est en présence de situations complexes et signifiantes, représentant un défi à sa mesure. Dans un scénario typique d'apprentissage, les interactions de l'élève avec ses pairs et le soutien de l'enseignant le conduisent à élaborer une représentation de la situation, à envisager diverses façons d'exécuter la tâche, à construire et à mobiliser des ressources à cette fin et à procéder, en cours et en fin d'activité, à l'évaluation de sa démarche.

Cette façon de concevoir l'apprentissage accorde une importance primordiale au déséquilibre cognitif, c'est-à-dire à la remise en question de ses propres croyances et représentations dans le processus de construction des connaissances et de développement des compétences. Cette remise en question se fait lorsque l'élève ne peut agir adéquatement dans une situation à laquelle il est confronté. Un questionnement est le plus souvent nécessaire pour l'amener à se référer à ses acquis antérieurs afin d'en saisir les limites, à confronter ses représentations avec celles de ses pairs, à rechercher et à valider de l'information en consultant des personnes-ressources ou des sources documentaires diverses. Tout au long de sa démarche, il fait appel à des stratégies d'ordre cognitif, affectif et motivationnel afin de rétablir un équilibre entre ses représentations et sa nouvelle compréhension de la réalité.

• Place de l'évaluation dans l'apprentissage

L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage. Elle doit donc porter sur les compétences déterminées dans le Programme et elle doit être cohérente par rapport aux orientations et aux approches préconisées par ce dernier. Il incombe dès lors à l'enseignant de planifier la démarche d'évaluation et les apprentissages de façon concomitante. Et puisque les apprentissages visés sont tout autant définis en fonction des processus que des résultats, l'évaluation doit également porter sur les processus et les résultats.

L'évaluation est centrée sur l'apprenant. En cours d'apprentissage, l'observation de l'élève en action offre la possibilité de déceler des indices de sa progression dans le développement de ses compétences. La rétroaction fournie à l'élève sur ses forces et ses difficultés permet d'assurer la régulation des apprentissages en le soutenant dans une démarche de construction de ses compétences. Elle contribue à maintenir sa motivation et l'amène à mettre en place des stratégies d'apprentissage appropriées.

Une évaluation centrée sur l'apprenant implique aussi une plus grande responsabilisation de l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages. Dans une perspective métacognitive, au moyen de l'autoévaluation, de la coévaluation et de l'évaluation par les pairs, l'élève est invité, tout le long de son cheminement, à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser, à confronter ses idées avec celles de ses pairs et de ses parents ainsi qu'à échanger avec son enseignant pour ajuster ses façons de faire.

Différents outils et moyens, n'ayant pas tous nécessairement un caractère officiel, peuvent être utilisés pour évaluer les apprentissages et porter un jugement sur le développement des compétences de l'élève. Journal de classe, carnet de bord, portfolio sont autant de supports qui s'inscrivent dans un paradigme d'apprentissage et qui permettent à l'élève et à l'enseignant d'évaluer les démarches d'apprentissage, le développement des compétences et l'acquisition de connaissances.

Afin de maintenir une collaboration constante entre l'école et les parents, il est important que ces derniers soient informés de la progression des apprentissages de leur enfant. L'évaluation doit donc conduire à des communications aux parents qui peuvent prendre, entre autres, la forme d'un bulletin ou d'un portfolio commenté. En fin de cycle, les informations recueillies et colligées devraient permettre de tracer un bilan global des apprentissages de l'élève et d'indiquer dans quelle mesure il est prêt à aborder ceux du cycle suivant.

• Rôle de l'élève et de l'enseignant

La conception de l'apprentissage qui sert de trame au Programme de formation exige la mise sur pied de situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent à la fois sur les processus et sur les résultats. Ces situations supposent que l'élève développe un degré élevé de conscience et d'autonomie dans son processus d'apprentissage. La réflexion qu'effectue l'élève sur ses propres démarches d'apprentissage contribue grandement à assurer la qualité de ses acquis et à en faciliter le réinvestissement.

Dans ce contexte, l'élève est perçu comme le premier agent de ses apprentissages. Il doit s'engager dans une démarche d'appropriation et d'apprentissage dont il est le premier artisan, les savoirs n'étant pas simplement transmis par les enseignants.

Médiateurs entre l'élève et les savoirs, les enseignants doivent, d'une part, le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger le meilleur de lui et, d'autre part, l'accompagner, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche. Il leur revient de créer un environnement éducatif favorisant ses apprentissages et son développement global. Il leur incombe de susciter et de soutenir l'évolution de l'élève en privilégiant des interventions pédagogiques qui l'incitent à jouer un rôle actif dans sa formation, qui contribuent à le rendre responsable de ses apprentissages et qui l'amènent à effectuer le transfert de ses acquis dans l'ensemble des activités de l'école et dans la vie courante.

- **Rôle des parents**

Les parents sont des partenaires importants de l'école, car ils ont une relation privilégiée avec leur enfant et une forte influence sur lui. En effet, c'est d'abord par l'intermédiaire de son milieu familial que l'enfant est mis en contact avec un bagage socioculturel et historico-culturel. Afin de créer un maximum d'harmonie entre les interventions de l'école et leurs propres interventions éducatives, ils sont invités à suivre le parcours scolaire de leur enfant et, notamment, à l'accompagner dans la réalisation de ses travaux personnels.

- **Travaux personnels**

Les travaux personnels demandés à l'élève l'aident à consolider ses apprentissages et ils favorisent leur transfert dans la vie quotidienne. Ils contribuent au développement de méthodes et d'habitudes de travail autonome et ils permettent de rejoindre ses intérêts. Ils peuvent consister à préparer ou à poursuivre un projet ou encore à réinvestir des apprentissages. Les travaux personnels prennent diverses formes, mais ils s'apparentent davantage à la réalisation d'une démarche de recherche qu'à des exercices d'application.

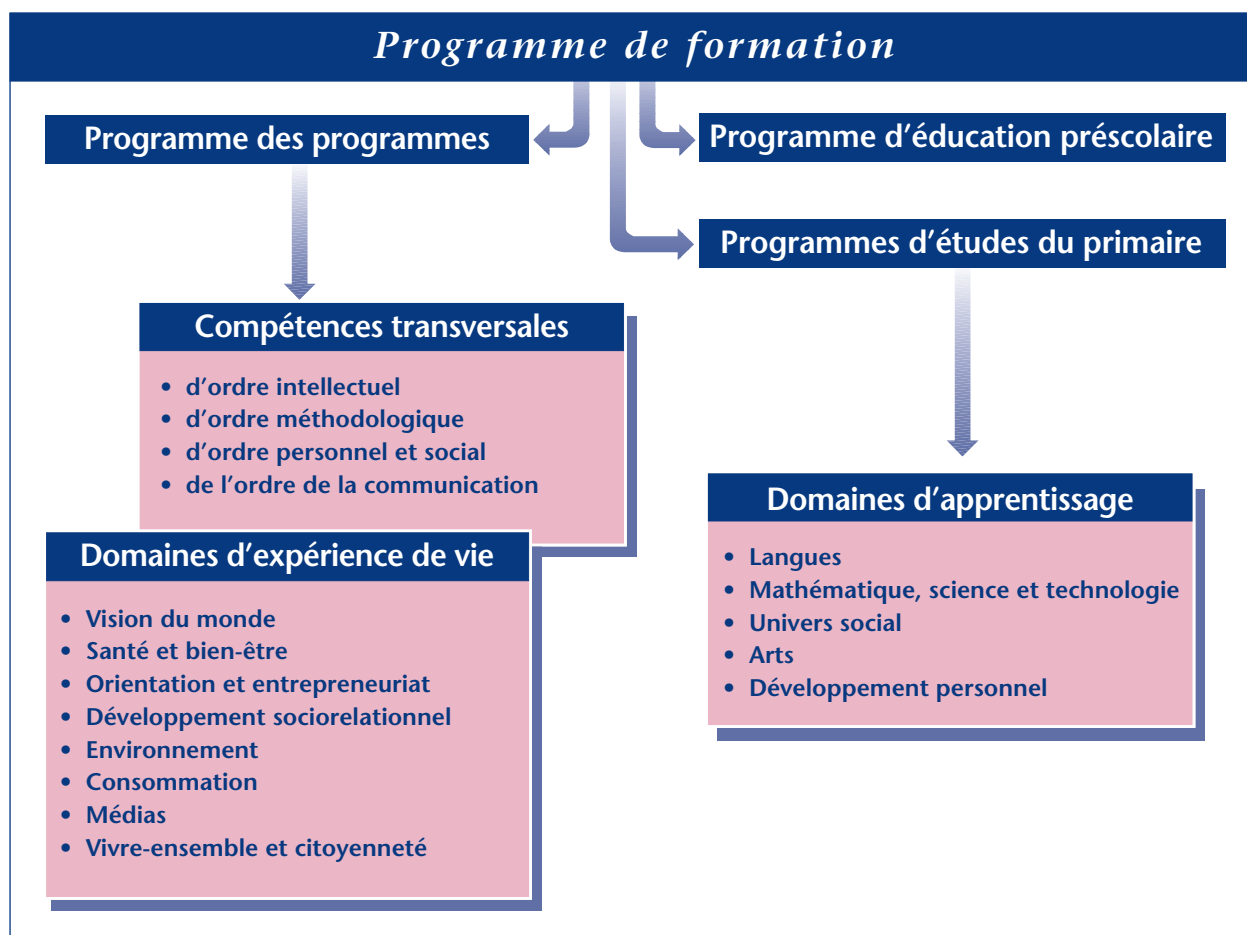
1.6 Programme de formation

Un programme de formation constitue avant tout une référence pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation, un outil pour centrer les forces de tous les agents d'éducation sur le développement et l'évolution de l'élève et une série de balises pour encadrer la supervision pédagogique.

Le Programme de formation vise le développement d'un ensemble intégré de ressources. Les compétences retenues tiennent compte, d'une part, des savoirs disciplinaires jugés essentiels au développement optimal de l'élève au moment où il fréquente l'école et, d'autre part, des problématiques complexes auxquelles sera vraisemblablement confronté le citoyen de demain. Ces compétences forment des cibles en fonction desquelles s'organisent les divers éléments du Programme de formation.

Les compétences formulées dans le Programme de formation et leurs composantes sont identiques du premier cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Par contre, le contexte de réalisation, les manifestations des compétences disciplinaires, les critères d'évaluation ainsi que le contenu disciplinaire évoluent d'un cycle à l'autre.

Comme l'illustre le schéma 1, le Programme de formation comprend le Programme des programmes, le programme d'éducation préscolaire et les programmes d'études regroupés en cinq domaines d'apprentissage. Le Programme des programmes est défini par des compétences transversales, le programme d'éducation préscolaire, par des compétences liées au développement de l'enfant, alors que les programmes d'études sont définis par des compétences disciplinaires. Ces compétences, quelle que soit leur nature, s'articulent étroitement les unes aux autres à travers des domaines d'expérience de vie qui se trouvent dans le Programme des programmes. Les domaines d'expérience de vie sont reconnus comme des lieux incontournables de l'actualisation des apprentissages au quotidien.



• Compétences disciplinaires

Les compétences disciplinaires sont les éléments constitutifs des programmes d'études. Elles sont propres à des domaines du savoir et visent l'appropriation du contenu particulier d'une ou de plusieurs disciplines. Le Programme de formation prévoit toutefois que les apprentissages disciplinaires sont inscrits dans des situations transdisciplinaires ou interdisciplinaires pour que les contextes d'apprentissage soient les plus authentiques possible. Il est donc nécessaire pour l'école d'établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre les champs disciplinaires et les domaines d'apprentissage. Les compétences et les connaissances de divers champs disciplinaires, les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie, par exemple, constituent autant d'espaces pour créer de tels liens.

• Compétences transversales

Les compétences transversales ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines et de chacun des domaines d'apprentissage. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines d'expérience de vie, mais elles les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours. Elles présentent de plus un degré de généralité qui ne caractérise pas les compétences disciplinaires. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante.

Dans le programme d'éducation préscolaire, les compétences sont définies en fonction du développement global de l'enfant. Elles ont le même statut que les compétences disciplinaires, sans les remplacer toutefois, et s'apparentent par leurs thématiques aux compétences transversales.

• Domaines d'expérience de vie

Les domaines d'expérience de vie touchent à des dimensions de la vie contemporaine. Ils sont intégrés au Programme de formation dans le but de permettre à l'élève de mieux comprendre diverses problématiques inhérentes à l'évolution de l'univers dont il fait partie et de déterminer des champs d'exercice des compétences susceptibles de rendre les apprentissages disciplinaires et transversaux plus significatifs pour l'élève. Ils visent à inciter l'élève à établir régulièrement des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne en lui offrant l'occasion de comprendre différents contextes de vie, d'en arriver à une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données.

En raison du caractère englobant du Programme des programmes, le développement des compétences transversales et l'enracinement des démarches d'apprentissage dans les domaines d'expérience de vie sont pris en compte dans l'ensemble des activités se déroulant à l'école et sont placés sous la responsabilité immédiate de tous les intervenants.

• Cohérence du Programme de formation

Le Programme de formation est conçu comme un système dont la complexité est plus grande que celle des éléments qui le composent. On trouve deux niveaux de cohérence au cœur de cette complexité : une cohérence intraprogramme et une cohérence interprogramme. La première se joue au sein de chaque compétence, disciplinaire ou transversale, de même qu'entre les compétences d'un même programme, qu'il s'agisse du Programme des programmes, du programme d'éducation préscolaire ou des différents programmes d'études propres aux disciplines. Elle est mise en évidence dans l'énoncé de la portée de chacune des compétences et dans la présentation de leur contexte de réalisation. La seconde se manifeste dans les liens établis entre trois éléments du Programme de formation, à savoir les diverses compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie.

Ce principe de cohérence vise essentiellement à faire ressortir le caractère d'unité du Programme de formation et le fait qu'il doive être appréhendé dans sa globalité. Tous les éléments du Programme de formation concourent à un même objectif qui est d'assurer au mieux le développement global de l'élève. Dans cette logique, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage.

• L'étalement par cycle

Les énoncés de compétence du Programme de formation sont les mêmes du premier cycle du primaire au dernier cycle du secondaire. L'étalement des apprentissages pour chacun des cycles est précisé dans les éléments suivants : la portée de la compétence, le contexte de réalisation, les critères d'évaluation, les manifestations de la compétence et le contenu disciplinaire.

• Éléments prescriptifs du Programme de formation

Les éléments suivants du Programme de formation sont prescriptifs :

- Les compétences transversales et disciplinaires
- Les composantes des compétences
- Les contenus disciplinaires
- La prise en compte de chacun des domaines d'expérience de vie
- Les apprentissages du premier cycle en science et technologie et ceux du domaine de l'univers social.

Structure des programmes

- **Présentation générale de la discipline**
Contribution de la discipline au développement de l'élève.
- **Apprentissages propres à la discipline**
Énoncé des compétences disciplinaires et précisions concernant leur signification.
- **Liens entre les compétences**
- **Importance relative des compétences**
- **Portée de la compétence**
Description du cheminement de l'élève tout au long du cycle et indications sur ce qui est attendu de lui au terme du cycle au regard du résultat et du processus de développement de la compétence.

Énoncé de la compétence

Contexte de réalisation

Conditions dans lesquelles l'élève est placé pour développer et exercer la compétence. Ces conditions sont notamment utilisées pour l'évaluation du degré de développement de la compétence. Le contexte de réalisation contribue à délimiter l'étendue de la compétence pour chacun des cycles et il précise les moyens auxquels l'élève peut recourir ainsi que les contraintes imposées dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Critères d'évaluation

Repères observables et mesurables permettant de suivre les apprentissages de l'élève et d'interpréter les données s'y rapportant en vue de porter un jugement sur le développement de la compétence pour un cycle donné.

Composante de la compétence

Éléments du processus généralement mis en œuvre lors de l'exercice de la compétence.

Manifestation

Expression de ce qui est principalement mobilisé lors de l'exercice de la compétence à un cycle donné. L'observation de ces manifestations permet de suivre la progression de l'élève dans le développement de la compétence.

Contenu disciplinaire

Ensemble des connaissances (données, notions, faits, concepts, règles, lois, stratégies, principes) propres à la discipline. Elles sont sélectionnées en fonction des compétences et de leurs composantes.

Suggestions

Indications d'ordre pédagogique, non prescriptives, concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'enrichissement et les travaux personnels des élèves.

2

Programme des programmes

2.1 Présentation

2.2 Compétences transversales

2.3 Domaines d'expérience de vie

2.4 Apprentissages particuliers au premier cycle



2.1 Présentation

Le Programme des programmes est un nouveau volet du Programme de formation de l'école québécoise. On y nomme des préoccupations qui ont, de tout temps, influencé les interventions éducatives, même si celles-ci n'étaient pas l'objet d'une action systématique, explicite et concertée dans l'école. Bien que nouveau par son appellation, le Programme des programmes n'est pas le fruit d'une génération spontanée.

Les visées éducatives à la base de ce programme sont portées par un courant international. Rappelons, à titre d'exemple, le rapport de l'UNESCO, *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Dans ce document publié en 1996, on souligne que l'éducation doit être avant tout formation du jugement pour une véritable compréhension des événements. On y exprime également l'espoir que l'école puisse jouer un rôle plus important dans le développement, chez les élèves, des qualités personnelles dont ceux-ci auront besoin pour anticiper les changements, s'y adapter et y contribuer.

Au Québec, au cours de la dernière décennie, des jalons ont été posés pour favoriser une formation qui permette aux jeunes de s'insérer de façon créative dans une société en mutation constante, et ce, en suscitant l'émergence d'une société toujours plus juste, plus égalitaire et plus démocratique.

C'est dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, intitulé *Réaffirmer l'école* qu'on a vu apparaître pour la première fois l'appellation « Programme des programmes ». Le groupe Inchauspé proposait alors de regrouper sous ce titre des intentions éducatives relatives aux « attitudes fondamentales et positives à l'égard de l'univers de la connaissance ». Ce Programme des programmes était, selon ce rapport, « destiné à tous les enseignants et enseignantes ainsi qu'aux autres catégories de personnel de l'école qui ont une responsabilité auprès des élèves ». On confiait ainsi à tous les éducateurs de l'école « la responsabilité professionnelle d'accompagner les élèves dans le développement des compétences ou des attitudes contenues dans ce programme¹ ».

La Commission des programmes d'études a, par la suite, précisé quels devaient être les éléments du contenu du Programme des programmes. Outre les compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication, la commission a introduit le concept d'apprentissages transversaux.

Visées du Programme des programmes

Le Programme des programmes, élaboré dans la foulée de ces recommandations, constitue une toile de fond favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions de tous les acteurs du projet éducatif de l'école. Bien que le Programme des programmes soit une nouveauté, ses objets, eux, ne le sont pas. De tout temps, des éducateurs et des éducatrices se sont intéressés au développement de savoir-faire généraux et à l'ancrage, dans la vie concrète des élèves, des connaissances abordées en classe. Mais cette intention s'est élargie maintenant à l'ensemble des élèves et des éducateurs.

Il revient à la communauté éducative, pilotée par son personnel de direction, d'aménager les dispositifs qui permettront la mise en œuvre concertée des actions touchant les compétences transversales, leur intégration dans les apprentissages disciplinaires et leur ancrage effectif dans la vie de l'élève. Le Programme des programmes, constitue un référentiel commun, il vise à favoriser les interactions entre les différents intervenants de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire, des services complémentaires, des services particuliers et des services de garde.

Demain, les jeunes connaîtront tous la complexité des phénomènes mondiaux. Ils évolueront dans une société où le savoir sera la véritable richesse. Les apprentissages nécessaires feront appel autant à des opérations intellectuelles de haut niveau qu'à des attitudes telles que l'ouverture au pluralisme, le respect des différences, la coopération et le travail d'équipe. Dans cette optique, le Programme des programmes détermine les outils fondamentaux que chaque jeune Québécois ou Québécoise devra acquérir pour développer le plus possible sa capacité à penser et à agir en fonction d'une vision du monde qu'il construit jour après jour.

Apprendre à apprendre, et ce, tout au long de la vie, voilà l'intention qui influe sur l'optique dans laquelle l'école doit accomplir sa mission et, par ricochet, sur la conception du Programme des programmes.

1. Ministère de l'éducation. *Réaffirmer l'école*, Québec, 1997, p. 121-131.

Structure du Programme des programmes

Le Programme des programmes détermine les apprentissages fondamentaux au regard des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie que les élèves devront maîtriser au cours de leur formation. Il définit des compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication. Ces compétences transversales sont au nombre de onze :

- Exploiter l'information;
- Résoudre des problèmes;
- Exercer sa pensée critique;
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- Pratiquer des méthodes de travail efficaces;
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- Développer son identité personnelle;
- Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses;
- Travailler en coopération;
- Faire preuve de sens éthique;
- Communiquer de façon appropriée.

Dans le Programme des programmes, les compétences transversales sont présentées de façon décontextualisée. Elles trouvent leur contexte de réalisation dans les domaines disciplinaires et dans les domaines d'expérience de vie. Elles fournissent ainsi une voie pour le réinvestissement et le transfert des apprentissages liés aux disciplines et aux domaines d'expérience de vie dans de multiples situations, tant à l'éducation préscolaire qu'au primaire et au secondaire.

Les domaines d'expérience de vie constituent un autre élément essentiel du Programme des programmes. Huit domaines ont été retenus parce qu'ils traduisent les priorités éducatives qui font actuellement consensus. Ce sont :

- Vision du monde;
- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Développement sociorelationnel;
- Environnement;
- Consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté.

Complémentarité du Programme des programmes et des programmes disciplinaires

Les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les domaines d'expérience de vie sont complémentaires. Une multitude de combinaisons entre ces éléments peuvent être imaginées par les enseignants. Ceux-ci auront à faire des choix qui permettront d'élaborer des situations d'apprentissage motivantes et efficaces qui s'appuient sur le questionnement des élèves. De plus, il devront assurer une prise en compte équilibrée de l'ensemble des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie.

Apprentissages particuliers au premier cycle

En plus de présenter les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie pour l'ensemble de la formation, c'est-à-dire de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire, le Programme des programmes énonce, pour le premier cycle du primaire, des apprentissages particuliers dans le domaine de la science et de la technologie et dans celui de l'univers social.

2.2 Compétences transversales

Une compétence transversale, comme une compétence disciplinaire, correspond à un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Une compétence transversale se distingue toutefois d'une compétence disciplinaire parce qu'elle est caractérisée par un très haut degré de généralisation et parce qu'elle dépasse largement les frontières de chacune des disciplines.

Par essence, la dénomination des compétences transversales est décontextualisée. Cependant, pour assurer leur développement, il faut recourir à des contextes spécifiques, en l'occurrence ceux des domaines d'expérience de vie et des domaines d'apprentissage.

Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur le réinvestissement et le transfert. Par l'intervention explicite de l'enseignant, l'élève sera amené à réaliser qu'une compétence transversale acquise dans un certain contexte disciplinaire est également utile dans d'autres contextes disciplinaires ou dans différents domaines d'expérience de vie.

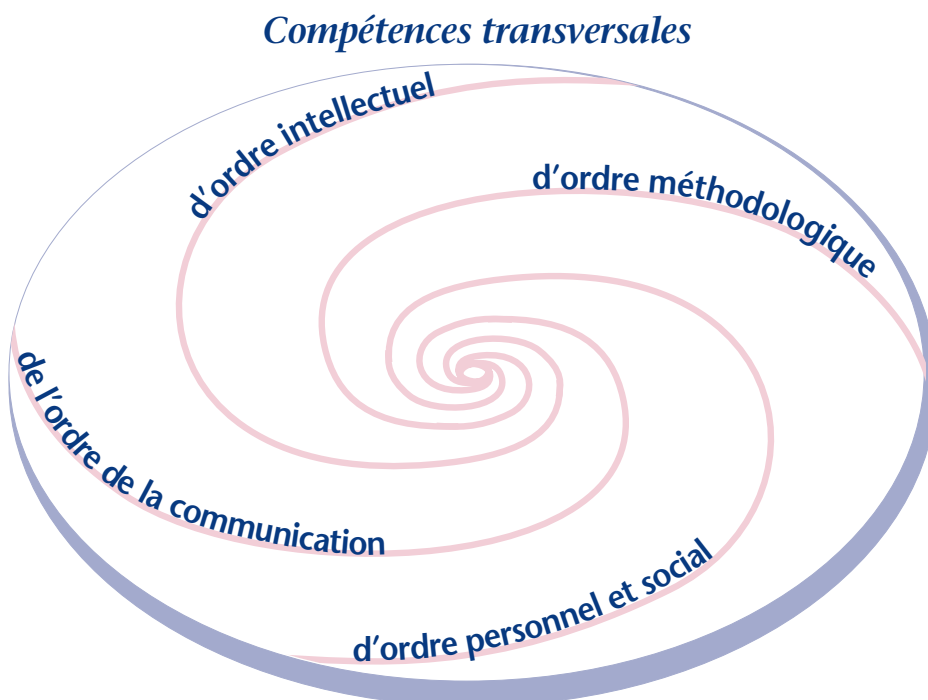
Même s'il existe un large éventail de compétences transversales, le Programme de formation de l'école québécoise n'en retient qu'un nombre limité. Les compétences retenues le sont parce qu'elles constituent des bases reconnues comme essentielles au processus d'adaptation à la vie d'aujourd'hui et de demain. Ainsi, les compétences transversales proposées devront être les points de repère pour une intervention éducative concertée de tous les acteurs scolaires, de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire.

Les compétences transversales sont regroupées en quatre ordres :

- les compétences d'ordre intellectuel;
- les compétences d'ordre méthodologique;
- les compétences d'ordre personnel et social;
- la compétence de l'ordre de la communication.

Chacune des compétences transversales est décrite par ses composantes, ses manifestations, son sens et sa portée. Dans la présentation des compétences transversales, on ne retrouve pas la rubrique *Contexte de réalisation*. Les compétences transversales sont développées et évaluées dans le cadre de situations d'apprentissage où les contextes de réalisation² sont ceux prévus pour la ou les compétences disciplinaires qui y sont également exercées.

Schéma 3



2. Voir rubrique *Contexte de réalisation* dans chacun des programmes d'études.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE INTELLECTUEL

Les compétences d'ordre intellectuel permettent à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter, de le comprendre et de garder dans sa mémoire les résultats de cette démarche. Elles l'aident aussi à exploiter l'information, à résoudre des problèmes, à exercer sa pensée critique et à mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Les compétences d'ordre intellectuel mobilisent des attitudes telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le plaisir d'apprendre, le désir de réussir, le sens de l'effort, le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée et la créativité.

Compétences transversales d'ordre intellectuel	
Compétence 1 Exploiter l'information	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève se concentre sur l'information pertinente– L'élève organise l'information– L'élève utilise l'information– L'élève évalue sa démarche
Compétence 2 Résoudre des problèmes	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève analyse les éléments de la situation-problème– L'élève modélise la situation-problème– L'élève formule des hypothèses de solution– L'élève choisit une solution– L'élève gère la mise en œuvre de la solution– L'élève évalue sa démarche
Compétence 3 Exercer sa pensée critique	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève analyse la situation– L'élève construit son opinion– L'élève porte un jugement– L'élève évalue sa démarche
Compétence 4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève explore différentes possibilités de réalisation– L'élève élabore un projet de création ou d'innovation– L'élève représente ses idées sous diverses formes– L'élève évalue sa réalisation

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE INTELLECTUEL

Compétence 1

Exploiter l'information.

Sens de la compétence

L'élève traite diverses sources d'information et discrimine, parmi l'information disponible, celle qui lui permet de répondre à ses besoins et intérêts. Dans cette optique, il ajuste ses connaissances en tenant compte des nouvelles données et il les utilise dans différents contextes.

Compétence 2

Résoudre des problèmes.

Sens de la compétence

L'élève reconnaît une question, une situation qui constitue un problème pour lui. En s'appuyant sur les ressources internes et externes dont il dispose, il se met en action pour construire une solution et la valider. Il réalise qu'il peut y avoir plusieurs solutions pour un même problème.

Compétence 3

Exercer sa pensée critique.

Sens de la compétence

L'élève est capable de s'interroger relativement à une affirmation, un événement, un problème, un phénomène, une œuvre en tenant compte du contexte. Il s'engage dans un processus de réflexion continu afin d'émettre des jugements notamment d'ordre logique, éthique et esthétique. Il peut effectuer des choix éclairés dans sa vie personnelle, scolaire et sociale. Il devient capable de justifier et d'évaluer ses choix à partir de valeurs et de principes.

Compétence 4

Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Sens de la compétence

L'élève s'engage dans un processus créateur pour inventer et réaliser des productions (idées, objets, concepts, schémas) authentiques. Dans différents contextes, il apprend à harmoniser sa logique et son intuition, à mobiliser ses ressources personnelles, à tenir compte de certaines contraintes, à agencer des données diversifiées et à gérer des émotions parfois contradictoires. En recourant à des stratégies et à des techniques appropriées, il parvient à créer une nouvelle réalité.

Compétence 1

Exploiter l'information.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

Pour répondre aux questions qu'il se pose, l'enfant, aidé de l'adulte, entre en contact avec différentes sources d'information issues de son environnement immédiat. Il observe, écoute des récits et des descriptions et porte une attention particulière aux éléments d'information qu'on lui propose. Avec de l'aide, il classe des données en fonction de certaines catégories simples. Lorsqu'on le lui demande, il partage ses découvertes avec ses pairs.

Premier cycle

Avec de l'aide, l'élève parvient à formuler ses questions ou à nommer ses besoins. Pour y répondre, il explore les sources d'information mises à sa disposition. En tenant compte des catégories proposées, il repère les données pertinentes. À partir du but poursuivi, il apprend à établir des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Il organise ces données avec de l'aide. À l'occasion, il partage ses découvertes et peut préciser d'où il tient son information et pourquoi il l'a choisie.

Deuxième cycle

L'élève formule ses questions ou ses besoins et consulte des sources d'information appropriées pour y répondre. Il sélectionne les données pertinentes à partir de quelques catégories. Selon le but poursuivi, il établit des liens entre ses acquis antérieurs et ses découvertes. Il organise les éléments d'information à l'aide de modèles suggérés. Pour évaluer sa démarche, il utilise les pistes de questionnement proposées.

Troisième cycle

L'élève précise le sens de ses questions ou de ses besoins et choisit les sources d'information appropriées pour y répondre. Il sélectionne, compare, regroupe et organise les éléments d'information qu'il juge pertinents en fonction du but poursuivi. Il relie les nouvelles données à ses acquis antérieurs. Il réorganise l'information afin de pouvoir la réutiliser dans d'autres contextes. Pour évaluer sa démarche, il utilise des pistes de questionnement parmi celles qu'on lui propose.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE INTELLECTUEL

Compétence 1

Exploiter l'information.

Critères d'évaluation

- Consultation de sources variées
- Sélection d'information pertinente
- Organisation logique de l'information
- Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés

Composantes de la compétence

1. L'élève se concentre sur l'information pertinente
2. L'élève organise l'information
3. L'élève utilise l'information
4. L'élève évalue sa démarche

Manifestations

- Se réfère à des sources variées
- Recueille l'information
- Sélectionne l'information
- Valide l'information recueillie
- Classe les données recueillies
- Distingue les données essentielles des données accessoires
- Établit des liens entre les données
- Crée de nouveaux liens
- Regroupe l'information
- Applique l'information à la tâche
- Anticipe de nouvelles applications
- Revoit les étapes franchies
- Dégage les réussites et les difficultés
- Cerne les améliorations souhaitables

Compétence 2

Résoudre des problèmes.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

Avec de l'aide, l'élève exprime en quoi une situation fait problème pour lui. Il trouve au moins une hypothèse de solution immédiate et concrète. Guidé dans sa démarche, l'élève met en œuvre sa solution, en vérifie la qualité, dégage ses difficultés et se félicite de ses réussites.

Premier cycle

Avec de l'aide, l'élève repère en quoi une situation fait problème et les éléments à considérer ou à laisser de côté. En tenant compte des ressources dont il dispose et avec le soutien de l'adulte, il formule des hypothèses de solution. Il choisit la solution qu'il croit la plus appropriée selon le contexte. Guidé par l'enseignant, l'élève met en œuvre des stratégies pour réaliser sa solution et la rectifie au besoin. Il évalue sa démarche à partir d'un questionnement orienté.

Deuxième cycle

Avec de l'aide, l'élève repère en quoi une situation fait problème pour lui et l'environnement. En tenant compte des ressources dont il dispose et avec le soutien de l'adulte, il formule diverses hypothèses de solution. Il entrevoit les exigences et les conséquences de chacune des solutions et choisit celle qu'il trouve la plus appropriée selon le contexte. Il s'engage ensuite dans la mise en œuvre de sa solution en utilisant, avec de l'aide, des stratégies qu'il juge efficaces. Il accepte que cela puisse conduire à de nouvelles pistes de solution. Guidé par l'enseignant, il évalue sa démarche et propose des améliorations souhaitables.

Troisième cycle

L'élève explique les éléments de la situation qui constituent un problème pour lui. En tenant compte des ressources dont il dispose, il formule diverses hypothèses de solution. Il sélectionne la solution qu'il croit la plus appropriée, il la valide et il peut justifier son choix. L'élève s'engage ensuite dans la mise en œuvre de sa solution. Avec de l'aide, il utilise des stratégies efficaces et variées. Il accepte que cela puisse conduire à de nouvelles pistes de solution. Il évalue sa démarche, propose des améliorations souhaitables et entrevoit d'autres situations dans lesquelles il pourrait appliquer cette solution.

Compétence 2

Résoudre des problèmes.

Critères d'évaluation

- Pertinence des éléments identifiés
- Formulation d'hypothèses pertinentes
- Utilisation de stratégies efficaces et variées
- Explication adéquate (orale ou écrite) des moyens employés pour valider sa solution
- Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés

Composantes de la compétence

1. L'élève analyse les éléments de la situation-problème
2. L'élève modélise la situation-problème
3. L'élève formule des hypothèses de solution
4. L'élève choisit une solution
5. L'élève gère la mise en œuvre de la solution
6. L'élève évalue sa démarche

Manifestations

- Cerne le contexte de la situation-problème
- Détermine les éléments de la situation-problème
- Établit des liens entre les éléments
- Évoque la situation présente
- Associe la situation à des situations semblables résolues antérieurement
- Reconnaît des similitudes dans des situations-problèmes différentes
- Inventorie des solutions possibles
- Vérifie les hypothèses de solution en fonction du problème
- Tient compte des exigences
- Tient compte des conséquences
- Recherche le meilleur rapport exigence-conséquence
- Adapte la solution à la situation
- Détermine les étapes
- Met en œuvre la solution
- Compare sa solution à celle des autres
- Valide sa solution
- Revoit les étapes franchies
- Dégage les réussites et les difficultés
- Cerne les améliorations souhaitables

Compétence 3

Exercer sa pensée critique.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

L'enfant prend conscience d'événements, de problèmes, de phénomènes et de productions qui figurent dans son environnement immédiat. Avec le soutien de l'adulte, il découvre qu'il existe des différences entre sa réalité et celle des autres, ce qui lui permet d'amorcer une réflexion critique. Ensuite, il parvient à exprimer ses observations et même à formuler son opinion lorsqu'il est guidé par un questionnement approprié.

Premier cycle

L'élève se sent concerné par des événements, des problèmes, des phénomènes ou des productions qui s'inscrivent dans sa réalité et dans celle des autres. Avec le soutien de l'adulte, il vérifie l'exactitude des faits. Il explore différentes facettes d'une réalité et compare ses perceptions à celles des autres. Il confirme ou modifie son opinion afin d'éclairer ses choix.

Deuxième cycle

L'élève reconnaît des événements, des problèmes, des phénomènes ou des productions dans sa réalité et dans celle des autres. Il vérifie l'exactitude des faits et établit des liens entre ces faits et leurs conséquences pour lui et pour les autres. Il compare ses perceptions à celles des autres. Avec le soutien de l'adulte, il s'appuie sur des valeurs et des principes véhiculés dans son milieu pour établir des critères visant à éclairer ses choix. Il exprime son opinion en faisant des nuances qui tiennent compte du contexte.

Troisième cycle

L'élève reconnaît des événements, des problèmes, des phénomènes ou des productions dans son environnement qui sont en concordance ou en discordance avec ce qu'il vit ou ce que d'autres vivent. Il compare ses perceptions à celles des autres. Il vérifie l'exactitude des faits. Il utilise des critères pour juger en tenant compte du contexte. Avec de l'aide, il nomme les valeurs et principes qui sous-tendent ces critères. Il exprime son opinion et la compare à celle des autres. Il peut expliquer ses choix.

Compétence 3

Exercer sa pensée critique.

Critères d'évaluation

- Identification des faits et des données
- Identification des valeurs de référence
- Sélection de critères d'appréciation d'ordre critique, éthique et esthétique
- Présentation de son opinion
- Présentation des arguments justifiant son opinion
- Détermination des améliorations souhaitables

Composantes de la compétence

1. L'élève analyse la situation

- Réunit les faits et les données d'une situation
- Vérifie l'exactitude des faits et des données, la perspective éthique adoptée ou leur traitement esthétique
- Établit des liens entre les faits et les données
- Reconnaît les éléments de concordance et de discordance entre la situation, ses valeurs personnelles et celles de la société
- Décrit les conséquences de la situation sur soi, sur les autres et sur la société

2. L'élève construit son opinion

- Compare les diverses interprétations pour les affiner et les nuancer
- Détermine des critères d'appréciation d'ordre critique, éthique et esthétique
- Exprime ses impressions, ses perceptions, ses interrogations
- Considère les faits nouveaux et les nouvelles données
- Intègre les éléments pertinents
- Confirme ou modifie son opinion et ses critères d'appréciation d'ordre éthique et esthétique

3. L'élève porte un jugement

- Exprime une opinion
- Justifie son opinion

4. L'élève évalue sa démarche

- Revoit les étapes franchies
- Dégage les réussites et les difficultés
- Cerne les améliorations souhaitables

Compétence 4

Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

L'enfant utilise le matériel mis à sa disposition afin d'explorer certaines combinaisons et de laisser libre cours à son imagination. Avec de l'aide, il découvre des stratégies et des techniques qui l'amènent à produire des créations variées. Il prend conscience de ses préférences et il parvient à présenter volontiers ses créations.

Premier cycle

L'élève utilise du matériel varié et expérimente différentes combinaisons, stratégies et techniques. Avec de l'aide, il détermine ses sources d'inspiration et il parvient à préciser l'essentiel de sa démarche de création. Il prend également conscience de certaines émotions ressenties au cours de son processus créateur. Il démontre beaucoup de satisfaction à l'égard de ses créations.

Deuxième cycle

L'élève aime varier ses sources d'inspiration et expérimenter différentes combinaisons de matériaux. Pour ce faire, il a recours à des stratégies et à des techniques diversifiées. Entre ses créations et celles des autres, il perçoit des ressemblances et des différences. Déjà, il fait preuve d'autonomie dans sa démarche et exprime son niveau de satisfaction à l'égard de ses créations. Avec de l'aide, il peut nommer ses émotions et décrire son processus créateur.

Troisième cycle

L'élève planifie et organise, de manière autonome, les éléments liés à son projet de création. Il utilise toutes sortes de matériaux pour exploiter les idées provenant de diverses sources d'inspiration. Pour ce faire, il choisit des stratégies et des techniques pertinentes. Avec de l'aide, il parvient à gérer les émotions contradictoires qui l'habitent durant son processus créateur. Capable d'un retour réflexif sur sa démarche personnelle, il sait également reconnaître les éléments originaux de sa création et exprimer son niveau de satisfaction.

Compétence 4

Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Critères d'évaluation

- Reconnaissance de possibilités de réalisation
- Variété des liens entre les éléments
- Cohérence entre le scénario et le résultat anticipé
- Utilisation de moyens adéquats pour la réalisation de son projet de création ou d'innovation
- Originalité et authenticité de la production
- Détermination des améliorations possibles dans le processus

Composantes de la compétence

1. L'élève explore différentes possibilités de réalisation
2. L'élève élabore un projet de création ou d'innovation
3. L'élève représente ses idées sous diverses formes
4. L'élève évalue sa réalisation

Manifestations

- Inventorie différentes possibilités de réalisation
- Établit des liens nouveaux
- Dégage les éléments pertinents
- Imagine différents arrangements
- Anticipe l'issue de la démarche
- Imagine un scénario de réalisation
- Explore ses émotions contradictoires
- Combine ses pensées logique et intuitive
- Exploite divers moyens et stratégies
- Amorce son projet
- Raffine sa production en fonction de critères pertinents
- Identifie les éléments d'originalité et d'authenticité de sa production
- Apprécie sa production en fonction de l'intention poursuivie
- Dégage les réussites et les difficultés
- Cerne les améliorations possibles dans le processus

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Les compétences d'ordre méthodologique ont trait à la pratique de méthodes de travail efficaces et à l'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

L'élève devient progressivement un apprenant autonome en cherchant les meilleures conditions pour exécuter un travail, en choisissant les stratégies appropriées et en les mettant en œuvre dans toutes les disciplines et dans l'ensemble des domaines d'expérience de vie.

Parallèlement à ces compétences, l'élève développe certaines attitudes telles que le sens des responsabilités, du devoir et du travail bien fait, le respect de l'ordre et de l'organisation, l'esprit de discipline, la rigueur au travail et la persévérance.

Compétences transversales d'ordre méthodologique	
Compétence 1 Pratiquer des méthodes de travail efficaces	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève analyse la tâche à accomplir– L'élève planifie ses stratégies– L'élève accomplit la tâche– L'élève évalue sa démarche en fonction des résultats
Compétence 2 Exploiter les technologies de l'information et de la communication	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève s'approprie les technologies de l'information et de la communication comme outil technique au besoin et dans un contexte significatif– L'élève utilise les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche : planifier, chercher et traiter de l'information, communiquer, résoudre un problème, concevoir ou inventer– L'élève évalue l'efficacité de son utilisation de la technologie

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Compétence 1

Pratiquer des méthodes de travail efficaces.

Sens de la compétence

L'élève organise ses activités avec un certain degré d'autonomie. Il agence les ressources disponibles : temps, instruments, documentation, collaboration, etc. Il applique une démarche conduisant au résultat visé. Il enrichit cette démarche en tenant compte des améliorations à apporter.

Compétence 2

Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

Sens de la compétence

L'élève maîtrise suffisamment les technologies de l'information et de la communication pour être efficace et autonome dans l'utilisation des outils dont il dispose dans des tâches liées à sa formation. C'est en comprenant la logique sous-jacente au fonctionnement des technologies de l'information et de la communication qu'il s'approprie peu à peu de nouveaux outils. Dans la réalisation de tâches complexes, ces outils l'aident à se structurer, soutiennent sa créativité et l'ouvrent au monde actuel.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Compétence 1

Pratiquer des méthodes de travail efficaces.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

Avec de l'aide, l'enfant reproduit un certain nombre d'étapes dans la réalisation d'une activité. Il planifie des activités simples et à court terme à partir d'outils proposés et du matériel mis à sa disposition. Il réalise une tâche en tenant compte de l'ordre séquentiel de la démarche, qu'elle soit proposée ou personnelle.

Premier cycle

Avec de l'aide, l'élève détermine et franchit des étapes dans la réalisation d'une activité. Avec un rappel, il énumère et choisit le matériel et les outils nécessaires. Il tient compte du temps alloué, de l'espace physique dont il dispose et du mode de fonctionnement établi (seul ou en équipe). À partir d'un questionnement de l'adulte, il communique verbalement ses réussites et ses difficultés relativement aux tâches.

Deuxième cycle

L'élève s'approprie les étapes d'une démarche dans la réalisation d'une activité. Avec l'aide de l'adulte, il expérimente divers modèles de réalisation. Il tient compte des ressources disponibles et sélectionne les outils proposés. Il fait l'inventaire du matériel requis. Il détermine l'espace nécessaire et respecte la durée et le mode de fonctionnement convenus avec l'adulte. Il revoit périodiquement les étapes franchies et modifie sa planification au besoin.

Troisième cycle

L'élève s'approprie des démarches et les transpose dans la réalisation de diverses activités. Il planifie et organise les divers éléments d'une activité : but, matériel, outils, durée, lieu, ressources humaines, etc. Avec ou sans aide, il revoit périodiquement les étapes franchies et modifie sa planification au besoin. De même, il réagit périodiquement et change au besoin certains éléments. Il apprécie sa démarche et ses résultats. Il cerne les améliorations possibles en vue d'un réinvestissement. Il en tient compte dans la réalisation d'autres activités.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Compétence 1

Pratiquer des méthodes de travail efficaces.

Critères d'évaluation

- Reformulation de la tâche à réaliser
- Sélection d'une démarche appropriée
- Exécution de la séquence proposée
- Production respectant les exigences établies
- Détermination des améliorations possibles

Composantes de la compétence

1. L'élève analyse la tâche à accomplir
2. L'élève planifie ses stratégies
3. L'élève accomplit la tâche
4. L'élève évalue sa démarche en fonction des résultats

Manifestations

- Situe le contexte de la tâche
- Assimile les consignes de la tâche
- Identifie les éléments de la tâche
- Choisit une démarche, une méthode, un modèle
- Prévoit une séquence d'actions, son matériel, son lieu de travail et la durée de celui-ci
- Mobilise les compétences requises
- Gère son matériel, son lieu de travail et son temps
- Vérifie la cohérence de la séquence d'actions
- Réajuste ses actions au besoin
- Mène à terme sa tâche avec rigueur
- Revoit les étapes franchies
- Dégage les réussites et les difficultés
- Analyse ses méthodes de travail
- Cerne les améliorations possibles

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Compétence 2

Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

Avec de l'aide, l'élève se familiarise avec le clavier et la souris. Il s'approprie les procédures de base et utilise des applications à caractère ludique ou éducatif. Il réalise des tâches et des créations à l'aide d'un logiciel de dessin matriciel. Il explore spontanément et demande de l'aide au besoin. Il peut suivre un référentiel visuel de procédures. Il explique sa démarche en nommant les fonctions utilisées.

Premier cycle

L'élève manipule de manière autonome le clavier, la souris et les supports de stockage. Il utilise l'interface graphique. Pour réaliser des tâches et des créations, il se sert de logiciels de traitement de textes et de dessin matriciel et vectoriel tout en maîtrisant certaines commandes du système d'exploitation. Il explore divers cédéroms et exploite des didacticiels. Pour se dépanner, il utilise un référentiel de procédures et demande de l'aide. Il explique sa démarche, nomme les fonctions utilisées et reconnaît ses réussites et ses difficultés.

Deuxième cycle

Avec de l'aide, l'élève s'initie à l'organisation hiérarchique de l'information et contrôle les fonctions de base du système d'exploitation. Il commence à utiliser un doigté. Pour réaliser des tâches et des créations, il effectue des recherches sur des cédéroms informatifs et utilise des logiciels de dessin et de traitement de textes. Il transfère des textes et des illustrations d'une application à une autre. Il se familiarise avec le courriel, la navigation sur le Web et quelques fonctions du tableur. Il apprend également le fonctionnement de certains périphériques. Avec de l'aide, il assure la conservation et l'organisation de son information. Il explore et utilise des stratégies de dépannage. Il explique sa démarche, nomme les fonctions utilisées et reconnaît ses réussites et ses difficultés.

Troisième cycle

L'élève contrôle les fonctions communes aux applications utilisées. Pour réaliser des tâches et des créations, il cherche, trouve, sélectionne, stocke et organise les informations. Pour ce faire, il emploie des cédéroms, un réseau local, le catalogue de sa bibliothèque, des bases de données, des répertoires et des annuaires dans Internet. Avec de l'aide, il transfère des résultats d'une application à une autre, se repère dans Internet et réfère à son carnet d'adresses tout en s'initiant à l'étiquette et à l'éthique du réseau. Généralement, il assure la conservation et l'organisation de son information. Il explore de nouvelles stratégies de dépannage. Il explique sa démarche, nomme les fonctions utilisées et reconnaît ses réussites et difficultés. Il évalue ses productions et précise les améliorations possibles.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Compétence 2

Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

Critères d'évaluation

- Utilisation efficace des outils informatiques
- Utilisation de stratégies de dépannage
- Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés

Composantes de la compétence

1. L'élève s'approprie les technologies de l'information et de la communication comme outil technique au besoin et dans un contexte significatif
2. L'élève utilise les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche : planifier, chercher et traiter de l'information, communiquer, résoudre un problème, concevoir ou inventer
3. L'élève évalue l'efficacité de son utilisation de la technologie

Manifestations

- Connaît les objets, les concepts et le vocabulaire, les structures, les environnements, les procédures, les techniques de dépannage propres aux technologies de l'information et de la communication
- Reconnaît, dans un contexte nouveau, les fonctions et les concepts déjà connus
- Explore les fonctions inconnues des logiciels et du système
- Sélectionne les logiciels et les fonctions appropriés à la tâche
- Exploite les fonctions des logiciels en rapport avec la tâche à accomplir
- Applique des stratégies de dépannage appropriées lorsque survient une difficulté
- Jauge les réussites et les difficultés
- Compare les intentions aux réalisations
- Cerne les limites de la technologie utilisée
- Constate les améliorations possibles dans sa manière de l'utiliser

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Les compétences d'ordre personnel et social contribuent à la construction et à l'affirmation de l'individualité. Elles prédisposent à un savoir-vivre ensemble dans un environnement social de plus en plus large, diversifié et complexe et favorisent l'épanouissement de l'élève comme être sexué.

Le développement de ces compétences se traduit par certaines attitudes en rapport avec l'intériorité, l'émerveillement, la souplesse, l'attention portée à l'autre, l'entraide, la solidarité, l'ouverture au pluralisme, le respect des différences, l'engagement et la coopération, notamment dans le travail en équipe.

Compétences transversales d'ordre personnel et social	
Compétence 1 Développer son identité personnelle	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève s'ouvre aux références morales, spirituelles et culturelles de son milieu– L'élève prend conscience de ses réactions– L'élève prend position– L'élève réalise ses intentions– L'élève évalue son cheminement au regard de son identité personnelle
Compétence 2 Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève manifeste de l'empathie– L'élève interagit dans différents contextes– L'élève évalue la qualité de ses relations
Compétence 3 Travailler en coopération	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève planifie un travail avec d'autres– L'élève effectue un travail avec d'autres– L'élève évalue les avantages de la coopération pour lui et pour les autres
Compétence 4 Faire preuve de sens éthique	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève analyse une situation– L'élève fait des choix à l'aide de référents– L'élève évalue sa démarche et le résultat de son questionnement éthique

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Compétence 1

Développer son identité personnelle.

Sens de la compétence

L'élève construit son identité personnelle à partir de ses perceptions, de ses sentiments, de ses réflexions et de référents culturels. Il élabore son propre système de valeurs au moyen d'expériences variées. Par des actions et des attitudes cohérentes par rapport à son identité, il manifeste son unicité de façon autonome et responsable au sein d'un réseau social de plus en plus complexe.

Compétence 2

Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses.

Sens de la compétence

L'élève accueille l'autre avec ses sentiments, ses réflexions et ses idées, sans préjuger. Il reconnaît les intérêts et les besoins de l'autre et accepte d'échanger des points de vue. Il trouve sa place en s'exprimant et en laisse à l'autre en l'écoutant. La qualité de ses interactions crée un climat de confiance et de respect qui témoigne de sa capacité d'adaptation dans ses relations avec autrui.

Compétence 3

Travailler en coopération.

Sens de la compétence

L'élève contribue personnellement à un travail de groupe par l'entraide. Il manifeste des attitudes favorables aux interactions et à la rétroaction. Il s'assure que ses actions facilitent l'atteinte des objectifs du groupe. Travailler en coopération, c'est apprendre à travailler ensemble et apprendre en travaillant ensemble.

Compétence 4

Faire preuve de sens éthique.

Sens de la compétence

L'élève reconnaît la dimension éthique d'une situation ou d'une action. Il tient compte d'un ensemble de plus en plus complexe de repères dans ses choix d'action. Il devient capable d'orienter ses attitudes et ses comportements en tenant compte de leurs conséquences présentes et futures sur lui et sur les autres.

Compétence 1

Développer son identité personnelle.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

Avec l'aide de l'adulte, l'élève apprend à nommer ses goûts, ses intérêts personnels, ses besoins physiques, cognitifs, affectifs ou sociaux. Il constate qu'ils sont parfois semblables et parfois différents de ceux des autres. Avec l'aide de l'adulte, il exprime ses sentiments et les nomme. Il réalise ses intentions en imitant des modèles ou en faisant des gestes plus personnels sous la supervision de l'adulte. Il peut raconter ce qu'il vient de vivre et, à l'aide d'un questionnement de l'adulte, il reconnaît quelques-unes de ses forces et de ses faiblesses.

Premier cycle

Avec de l'aide, l'élève fait des liens entre ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions et ses réactions. Guidé par l'adulte, il se décrit en nommant ce qui le caractérise et ce qui caractérise les autres. Dans des défis raisonnables, il prend des risques à partir des forces qu'il se reconnaît. Avec ou sans aide, il réalise ses intentions en faisant les gestes appropriés en lien avec ses valeurs. Il est capable de reconnaître des tâches qui lui conviennent plus que d'autres et réagit aux consignes. Il évalue son cheminement avec l'aide de l'enseignant et indique les améliorations souhaitables.

Deuxième cycle

L'élève fait des gestes et prend des décisions qui expriment ce qu'il pense et ressent. Il réalise que ces actions amènent des réactions chez les autres et ont des conséquences sur lui. Il réalise également que les attitudes et les comportements des autres peuvent l'influencer. Avec l'aide de l'adulte, il établit des liens de cause à effet. Il fait des choix en fonction des forces qu'il se reconnaît et des valeurs auxquelles il adhère. Il se questionne sur ce qui limite sa capacité d'action. Il peut participer à l'élaboration de consignes. Il commence à voir qu'il est responsable de ses actes et de ce qui en découle. Avec l'aide de l'adulte, il peut déterminer les motifs qui guident ses pensées, son agir et son discours. Il évalue son cheminement et indique les améliorations souhaitables.

Troisième cycle

L'élève exerce un certain contrôle sur ses réactions puisqu'il saisit les liens entre ses réactions et ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions. Le questionnement de l'adulte l'amène à expliciter ces liens. Il endosse certains modèles ou s'en dissocie en justifiant son choix en fonction de ses valeurs. Il fait des gestes responsables et en prévoit les conséquences sur lui et sur les autres. Il détermine les motifs et les référents moraux, spirituels et culturels qui guident ses pensées, son agir et son discours. Il est sensible à la critique et manifeste des sentiments de réussite ou d'échec selon les réactions des autres. Il évalue son cheminement et peut nommer ses forces et préciser les comportements les plus appropriés.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Compétence 1

Développer son identité personnelle.

Critères d'évaluation

- Identification de ses valeurs personnelles en fonction de la situation
- Présentation d'un questionnement adéquat en tenant compte de ses forces et de ses faiblesses (connaissance de soi)
- Considération de différentes opinions et référents
- Adéquation entre les gestes faits et ses valeurs
- Identification des moyens à mettre en œuvre pour développer son identité personnelle

Composantes de la compétence

1. L'élève s'ouvre aux références morales, spirituelles et culturelles de son milieu
2. L'élève prend conscience de ses réactions
3. L'élève prend position
4. L'élève réalise ses intentions
5. L'élève évalue son cheminement au regard de son identité personnelle

Manifestations

- Reconnaît les comportements inhérents à ces références
- Établit des liens entre les valeurs et les comportements attendus
- Identifie ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions et leurs effets au regard d'un fait, d'une situation ou d'un événement
- Comprend les liens entre ses perceptions, ses sentiments et ses pensées
- Cerne les valeurs et les buts qui guident ses pensées, son agir et son discours
- Cherche des avis de sources différentes
- Anticipe les conséquences du regard de l'autre sur soi
- Fait des liens entre ses gestes, ses actions et les résultats attendus
- Prend en considération différentes options
- Détermine des gestes responsables
- Se repère dans l'espace et dans le temps
- Connaît ses ressources, ses capacités et ses limites actuelles
- Fait les gestes appropriés
- Constate les changements
- Détermine les conséquences du regard de l'autre sur soi
- Indique les améliorations souhaitables

Compétence 2

Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

L'enfant s'initie à la vie de groupe, au partage et à la collaboration. Avec l'aide de l'adulte, il reconnaît que les autres ont des sentiments, des émotions et des intérêts différents des siens. Il découvre que ses comportements peuvent avoir des conséquences sur ses relations interpersonnelles. Avec de l'aide, il fait des gestes qui favorisent l'établissement de relations respectueuses.

Premier cycle

L'élève prend sa place dans la vie de groupe. Il écoute les autres et reconnaît qu'ils ont des réflexions et des idées parfois semblables aux siennes et parfois différentes. Il partage son point de vue. Il prend conscience de ses réactions dans des situations conflictuelles. Avec l'aide de l'adulte, il détermine les comportements qui facilitent les relations avec les autres. Il s'engage dans des actions pour aider ses camarades.

Deuxième cycle

L'élève participe de plus en plus à la vie du groupe. Il est attentif à certains comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles ou qui les facilitent. Il partage son point de vue. Avec l'aide de l'adulte, il détermine les messages non verbaux qu'il émet et leurs conséquences sur les autres. Il commence à réguler son comportement pour favoriser l'établissement d'un climat de confiance et de respect dans le groupe. Il s'engage dans des actions pour aider les autres et apprécie l'aide qu'on lui apporte. Il justifie son comportement.

Troisième cycle

L'élève reconnaît que les autres ont des réflexions, des idées, des intérêts et des besoins différents des siens. Il écoute chacun et peut reformuler ce qui lui est raconté. Il peut exprimer clairement ses émotions et ses points de vue. Il régule ses comportements pour favoriser l'établissement d'un climat de confiance et de respect dans différents contextes. Il offre son aide aux autres et est capable de savoir quand en demander pour lui. Avec l'aide de l'adulte, il évalue la qualité des relations interpersonnelles qu'il entretient.

Compétence 2

Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses.

Critères d'évaluation

- Reconnaissance des besoins de l'autre
- Participation à la vie du groupe
- Énumération des conséquences de ses comportements sur la qualité de ses relations interpersonnelles
- Identification de conditions favorables ou défavorables
- Proposition d'améliorations possibles

Composantes de la compétence

1. L'élève manifeste de l'empathie
2. L'élève interagit dans différents contextes
3. L'élève évalue la qualité de ses relations

Manifestations

- Écoute attentivement le message
- Décode les dimensions verbale et non verbale
- Reconnaît les intérêts et les besoins de l'autre
- Échange ses points de vue avec l'autre
- Accueille les divergences
- Régule ses comportements
- Participe aux décisions que prend le groupe
- Assume ses responsabilités
- Constate les conséquences des différents comportements sur la qualité des relations interpersonnelles
- Reconnaît les éléments qui facilitent ou qui entravent les relations
- Cerne les améliorations possibles

Compétence 3

Travailler en coopération.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

L'enfant, avec l'encouragement de l'adulte, partage ses jouets, ses jeux, ses connaissances, le résultat de ses recherches. Il le fait au moyen de projets collectifs qui lui permettent d'apprécier l'apport de chacun. Avec de l'aide, l'enfant prend la parole à bon escient tout en respectant le droit de parole d'autrui. Guidé par l'adulte, il participe activement aux projets et à l'élaboration des règles de vie de la classe.

Premier cycle

Avec de l'aide, l'élève communique ses idées, ses questions, ses résultats. Il accueille les idées des autres et s'adapte aux changements qui en découlent. Soutenu par l'adulte, il donne des suggestions à son groupe, il respecte la planification proposée, il recherche la collaboration, il détermine ses stratégies. Toujours soutenu par l'adulte, il est capable de fonctionner dans des structures coopératives simples et de reconnaître des réalisations faites grâce au travail coopératif.

Deuxième cycle

L'élève prend la parole de façon pertinente pour exprimer ses idées ou remettre en cause celles des autres. Avec ou sans l'aide de l'adulte, il accueille les réactions et commentaires pour faire avancer le travail du groupe. Il propose de lui-même une planification simple et des changements au besoin. Par modélisation, il reconnaît l'apport de l'autre en encourageant, en remerciant, en félicitant. Quant à la démarche du groupe, il émet des suggestions et des propositions et il les justifie. De façon autonome, il applique des structures coopératives simples, il propose des règles de vie et entreprend des tâches coopératives. Avec de l'aide, il expérimente et sélectionne des stratégies gagnantes. Il reconnaît les avantages du travail coopératif.

Troisième cycle

Tout en démontrant une écoute active au propos de l'autre, l'élève utilise son droit de parole de façon pertinente afin d'amorcer des projets dans des structures coopératives. Il suggère, il met en cause, compare et sélectionne des activités et des modalités de fonctionnement du travail collectif. Il se familiarise avec les différents rôles de la coopération. Au besoin, il apporte des changements et il est en mesure de justifier ses choix à partir de différents facteurs favorables ou défavorables à la réalisation du projet. Il réajuste ses stratégies. Selon les circonstances, l'élève est soutenu et guidé par l'adulte.

Compétence 3

Travailler en coopération.

Critères d'évaluation

- Participation à la planification d'un travail
- Participation à la réalisation d'un travail
- Respect des modalités de travail
- Identification des conditions favorables ou défavorables
- Proposition d'améliorations possibles

Composantes de la compétence

1. L'élève planifie un travail avec d'autres
2. L'élève effectue un travail avec d'autres
3. L'élève évalue les avantages de la coopération pour lui et pour les autres

Manifestations

- Explore le mandat
- Établit les règles de fonctionnement
- Définit les tâches
- Convient des tâches
- Accomplit sa tâche
- Respecte les règles de fonctionnement
- Exprime des suggestions critiques de façon appropriée
- Accueille les suggestions critiques
- S'adapte aux changements requis
- Apprécie sa participation et celle de ses pairs à chacune des étapes
- Identifie les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération
- Cerne les améliorations souhaitables pour sa prochaine participation

Compétence 4

Faire preuve de sens éthique.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

À partir de ses expériences vécues dans la classe et exploitées par l'enseignant, l'enfant prend conscience que ses comportements ont des conséquences sur lui et sur les autres. À la lumière du comportement adopté, il exprime son degré de confort ou de satisfaction. Il adopte des comportements qui témoignent de sa sensibilité aux êtres vivants et de sa responsabilité envers eux et lui-même.

Premier cycle

À partir d'un enjeu moral déterminé par l'enseignant, l'élève exprime son point de vue et accueille celui des autres. Il associe des conséquences à ses comportements et à ceux d'autrui. Avec de l'aide, il recherche une solution appropriée à la situation et s'implique dans sa mise en application. Dirigé par l'adulte, l'élève réfléchit sur la démarche adoptée et distingue les points positifs de ceux à réévaluer.

Deuxième cycle

Guidé par l'adulte, l'élève décèle les enjeux moraux d'une situation particulière dans un contexte donné. Il peut comparer son point de vue à celui des autres et intègre des repères éthiques proposés par l'adulte. Avec de l'aide, il explore et met en œuvre des voies d'action et il adopte des attitudes et des comportements en se référant à des repères précis. De plus, il évalue les conséquences, sur lui-même et sur les autres, de ses choix d'actions, d'attitudes et de comportements.

Troisième cycle

Soutenu par l'adulte, l'élève saisit qu'une situation de vie ou un phénomène social comporte un enjeu moral. À la suite de la confrontation de son point de vue à celui des autres, il dégage, avec de l'aide, des principes, des droits et des devoirs pour orienter son action. Il agit en conformité avec des choix qui tiennent compte du bien-être individuel et collectif. Il évalue l'adéquation de sa démarche en déterminant les améliorations souhaitables et les aspects satisfaisants.

Compétence 4

Faire preuve de sens éthique.

Critères d'évaluation

- Description de l'enjeu moral
- Utilisation de référents pertinents dans le contexte
- Justification de son choix
- Catégorisation des référents utiles en fonction des situations

Composantes de la compétence

1. L'élève analyse une situation
2. L'élève fait des choix à l'aide de référents
3. L'élève évalue sa démarche et le résultat de son questionnement éthique

Manifestations

- Reconnaît qu'une situation comporte un enjeu moral
- Met en évidence l'enjeu moral pour les personnes concernées ou la collectivité
- Explore différents choix et leurs conséquences pour les personnes concernées et la collectivité
- Se réfère à des expériences, normes, critères, valeurs, principes, droits, devoirs, etc.
- Confronte son point de vue et ses référents avec ceux de ses pairs, de ses éducateurs et de sa collectivité immédiate ou élargie
- Justifie son choix
- Vérifie la cohérence entre les repères choisis et les comportements et attitudes
- Dégage ses réussites et les difficultés éprouvées dans la démarche
- Reconnaît les référents utilisables dans d'autres situations

COMPÉTENCE TRANSVERSALE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION

La compétence de l'ordre de la communication permet de partager de l'information avec les autres, directement ou par des véhicules médiatiques. Cette compétence permet d'échanger des messages dans un langage précis et approprié. Elle est à la base de la réussite personnelle, scolaire, sociale et professionnelle.

Certaines attitudes vont de pair avec le développement de cette compétence : l'écoute active et empathique exempte de discrimination, le souci d'une langue correcte, la clarté et la pertinence du propos, l'authenticité et l'élégance du discours.

Compétence transversale de l'ordre de la communication	
Compétence 1 Communiquer de façon appropriée	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none">– L'élève planifie sa communication– L'élève réalise sa communication– L'élève évalue l'efficacité de sa communication

COMPÉTENCE TRANSVERSALE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION

Compétence 1

Communiquer de façon appropriée.

Sens de la compétence

L'élève recourt à un ou à des langages (écrit, gestuel, oral, visuel) pour partager ses images, ses sentiments, ses connaissances ou sa compréhension du monde. De plus, il manifeste des attitudes favorables à l'interaction. Dans toute situation, il s'exprime adéquatement en tenant compte des ressources propres aux langages utilisés : matériaux, codes, vocabulaire. Dans cette optique, il respecte les conventions établies et accorde une importance particulière à la qualité de la langue parlée ou écrite.

Portée de la compétence

Éducation préscolaire

L'enfant s'exprime spontanément et c'est dans l'action qu'il organise le contenu de ses messages. Il explore plusieurs langages. Attentif aux autres, il s'intéresse à leurs propos et à leurs réalisations. Avec de l'aide, il prend peu à peu conscience de l'effet produit par les divers langages qu'il utilise pour s'exprimer et communiquer.

Premier cycle

L'élève détermine son intention de communication à partir de ses expériences et de ses intérêts. Avec de l'aide, il prépare et transmet son message en tenant compte des exigences de la situation et des règles propres au langage utilisé. Lors des échanges auxquels il participe, il observe les réactions des autres et s'intéresse à leurs productions. De plus, il apprend à se questionner à propos de l'effet produit par les divers langages qu'il utilise pour s'exprimer et communiquer.

Deuxième cycle

Avec ou sans aide, l'élève commence à planifier et à réaliser ses productions. Il réussit également à préciser son intention de communication et à structurer son message en tenant compte de la plupart des éléments des codes retenus et en respectant les règles connues. Plus attentif à ses réactions personnelles de même qu'à celles de ses destinataires, il se rend compte de l'effet produit par les langages utilisés. Avec de l'aide, il reformule le point de vue de l'autre, détermine certains facteurs d'efficacité et propose des pistes d'amélioration.

Troisième cycle

L'élève parvient à tenir compte des différents aspects d'une situation de communication. Il s'exprime également avec une certaine aisance en recourant à divers langages. Désormais plus conscient de ses destinataires, il se préoccupe davantage des facteurs qui assurent l'efficacité de sa communication. Il s'efforce donc de respecter les règles apprises et les particularités des codes retenus. De plus, il s'intéresse aux observations et aux productions des autres et reformule leurs points de vue. Capable d'analyse, il évalue régulièrement ses productions et entrevoit des pistes d'amélioration.

COMPÉTENCE TRANSVERSALE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION

Compétence 1

Communiquer de façon appropriée.

Critères d'évaluation

- Identification de l'intention de communication
- Cohérence du message
- Utilisation du vocabulaire approprié
- Qualité de la langue
- Proposition d'améliorations

Composantes de la compétence

1. L'élève planifie sa communication
2. L'élève réalise sa communication
3. L'élève évalue l'efficacité de sa communication

Manifestations

- Se représente les données de la situation de communication : le contexte, l'intention, le destinataire et le sujet
- Adopte une attitude favorable aux interactions
- Choisit un ou des langages pertinents
- Sélectionne les ressources nécessaires
- Partage son message en tenant compte du contexte de l'intention, du sujet, du destinataire et de ses réactions
- Interagit avec ouverture
- Respecte les conventions propres aux langages utilisés
- Recourt aux ressources disponibles
- S'assure de la qualité de la langue parlée ou écrite
- Identifie les facteurs de réussite et les difficultés
- Détermine des pistes d'amélioration

2.3 Domaines d'expérience de vie

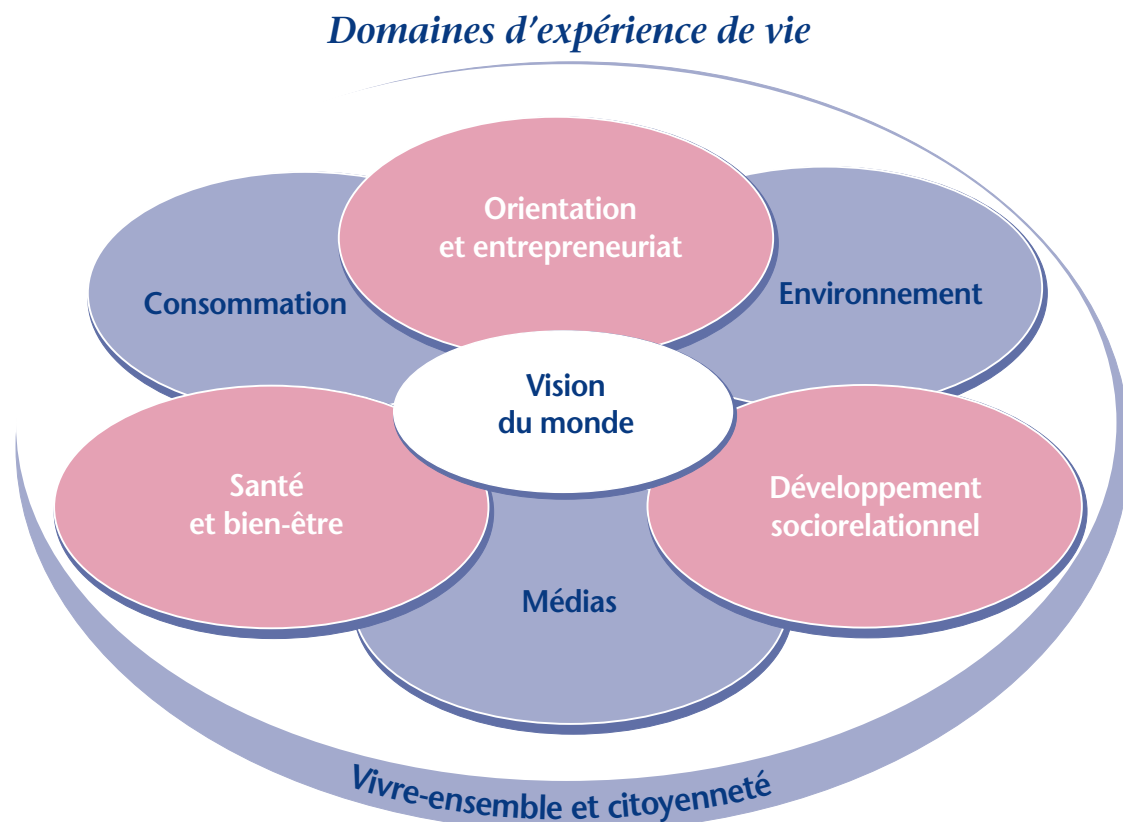
Les domaines d'expérience de vie touchent des facettes de l'activité humaine dans lesquelles l'élève est progressivement amené à prendre des décisions. Ces domaines d'expérience de vie constituent des contextes favorisant un plus grand engagement dans sa formation et dans la vie en société. Ce sont des lieux d'intégration et de transfert de ses apprentissages.

Les domaines d'expérience de vie énoncés dans le Programme de formation de l'école québécoise reflètent les attentes sociales et les priorités éducatives qui font actuellement consensus. Il n'est donc pas surprenant de constater que les élèves se questionnent relativement à leur compréhension et à leur choix d'action dans ces domaines. De plus, les domaines d'expérience de vie contribuent à actualiser le curriculum et à tenir compte des changements sociaux.

Dans le présent programme, on trouve huit domaines d'expérience de vie :

- Vision du monde;
- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Développement sociorelationnel;
- Environnement;
- Consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté.

Schéma 4



DOMAINES D'EXPÉRIENCE DE VIE

Pour chaque domaine d'expérience de vie, une intention éducative précise le développement souhaité, qui se manifestera par des attitudes et des comportements chez l'élève. Des axes de développement rappellent les problématiques auxquelles l'élève fait face dans sa vie quotidienne.

L'éducateur à l'écoute des élèves, s'inspire des domaines d'expérience de vie pour mettre en place des situations d'apprentissage significatives. Ces situations comportent des défis individuels et collectifs pour les élèves. Les questions en rapport avec les axes de développement fournissent des énigmes à résoudre qui reflètent leurs préoccupations et les sensibilisent à de nouvelles perspectives.

Devant ces défis, l'élève construit sa solution en recourant à des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de l'ordre de la communication. Le problème à résoudre stimule sa curiosité. Il explore, anticipe diverses solutions, prend des risques pour construire des réponses. Il mobilise ses acquis antérieurs et se met en quête de nouveaux savoirs. Il arrive ainsi à établir des liens avec les domaines disciplinaires qui lui présentent la façon dont les humains, avant lui, ont élaboré leurs propres réponses à des questions analogues. L'élève a l'occasion de faire des apprentissages qui font appel à plusieurs disciplines tout en les dépassant. Il construit de nouvelles idées. Il établit des choix et s'engage dans l'action. Il développe des compétences disciplinaires et transversales grâce auxquelles il peut résoudre des problèmes de plus en plus complexes.

L'élève s'approprie des valeurs, des attitudes, des comportements et des compétences qui lui permettront de poursuivre sa formation et de mieux vivre en société. Il apprend à apprendre. Il s'adapte et peut ainsi apporter sa contribution à un monde favorable à l'épanouissement de chaque être humain.

DOMAINES D'EXPÉRIENCE DE VIE

Intentions éducatives des domaines d'expérience de vie

Vision du monde

L'élève construira progressivement une vision du monde dynamique donnant un sens à sa vie.

Santé et bien-être

L'élève s'appropriera une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.

Orientation et entrepreneuriat

L'élève s'engagera et mènera à terme des projets dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société.

Développement sociorelationnel

L'élève participera activement à ses apprentissages avec les autres membres de sa communauté.

Environnement

L'élève interviendra dans son environnement naturel et construit pour y vivre en harmonie dans une perspective de développement durable.

Consommation

L'élève agira en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services dans un esprit de partage équitable des richesses.

Médias

L'élève utilisera les médias avec un esprit critique et sera en mesure de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs.

Vivre-ensemble et citoyenneté

L'élève participera à la vie démocratique en jouant un rôle actif au sein de l'école et de la société, dans un esprit d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité et de la différence.

Une vision du monde fournit le cadre avec lequel l'être humain perçoit et pense la réalité, ressent des émotions, intègre des valeurs et affirme son unicité. **Elle n'est pas ce qu'il pense, elle est ce avec quoi il pense.** Elle est par conséquent intimement liée au développement de sa vie intérieure, c'est-à-dire à sa capacité de réfléchir aux faits et aux événements qui meublent son quotidien. Elle a aussi besoin d'être confrontée pour évoluer, croître en cohérence et donner sens à toute expérience. Deux défauts guettent une vision du monde : une trop grande rigidité, d'une part, et un vague excessif, d'autre part. Pour pallier ces dangers, l'être humain doit cerner les repères qui le guident, relativiser sa vision du monde, accepter de la partager avec d'autres et s'engager dans une remise en question régulière de ses valeurs, pour un choix d'actions en cohérence avec celles-ci.

Déjà, l'accueil réservé au nouveau-né influe sur sa vision du monde. Il y a fort à parier qu'un enfant entouré de tendresse et d'affection se bâtira, tout au long de sa petite enfance, une vision plus sereine du monde que celui qui se sent et se sait non désiré et rejeté. À l'éducation préscolaire, l'enfant livre quelques facettes de sa vision du monde par son écoute attentive, par son expression cohérente, par la pertinence de ses réflexions. Cherchant à **s'affirmer**, il utilise le « je » pour exprimer son acceptation ou son refus. Ses jeux symboliques, ses productions et ses choix portent également la marque du cadre de pensée qu'il est en train de construire.

Au primaire, l'enfant continue à construire sa vision du monde. Pour y parvenir, il doit **prendre position** au regard de faits, de situations et d'événements, d'où l'importance d'apprendre à les observer et à les nommer. Tout en utilisant le « je », il devient apte à exprimer et à partager ses émotions, ses sentiments, ses perceptions et ses idées à l'égard d'une découverte, d'un conflit, d'une perte, d'une rencontre, d'une manifestation d'amitié, d'une rupture, d'une réussite, d'un échec, etc. Ce faisant, il réunit les éléments nécessaires à l'expression de ses prises de position.

Ces prises de position répétées amènent l'enfant à **se questionner** sur la façon de construire sa vision du monde relativement à un fait, une situation, un événement. Pour ce faire, il doit prendre du recul vis-à-vis d'un fait, d'une situation, d'un événement et privilégier le recours au silence pour bien voir, écouter et ressentir ce qui se passe en lui. Au cours de cette pratique d'intériorité, avec l'aide de l'enseignant, l'enfant cherche le motif de ses prises de position, identifie les éléments intérieurs et extérieurs qui influencent celles-ci, inventorie ses ressources intérieures aidantes et se réfère à ses expériences antérieures. Il en arrive même à faire des liens entre ces dernières et ses ressources personnelles et à définir le malaise ou le bien-être ressenti à la suite de cette démarche de réflexion. Sa confiance en lui s'en trouve largement renforcée. Invité à comparer sa position à celle de ses pairs, il reconnaît la possibilité de modifier ses perceptions, ses idées et ses opinions. En fait, il prend conscience, par la mouvance de ses prises de position, que sa vision du monde est en constante évolution et que la structure de cette vision doit s'établir dans le respect de celle des autres. Il se rappelle qu'avant de juger le comportement d'une autre personne, il doit saisir la vision du monde de celle-ci.

L'enfant doit construire sa vision du monde en faisant preuve de souplesse et d'ouverture. Cet exercice suppose que l'enfant devienne apte à **observer** les faits, les situations ou les événements sous divers points de vue et à prendre en compte les différentes facettes de ses comportements et de ses attitudes dans ses prises de position. Les valeurs de l'enfant sont intimement liées à la construction de sa vision du monde. C'est en les repérant et en les clarifiant qu'il arrive à déterminer les éléments qui justifient ses comportements et ses attitudes. Ainsi, le jeune qui se préoccupe du sort réservé aux populations en guerre fait preuve de compassion et peut expliquer comment il réagit par rapport à cette situation difficile. L'enfant qui vit la perte d'un parent, d'un ami, d'un animal préféré peut parler du vide laissé dans sa vie et prendre ainsi conscience de l'importance de l'amour et de l'amitié pour grandir et s'épanouir. Faire preuve de jugement critique exige enfin de l'enfant qu'il compare ses attitudes et ses comportements à ceux de ses pairs et qu'il **confronte fréquemment son modèle du monde** avec le leur afin d'en dégager les ressemblances et les différences.

Prendre du temps pour faire la critique d'un contenu d'enseignement et partager ses réflexions avec ses pairs est une excellente façon pour l'enfant de développer son aptitude à **exercer son jugement critique** à l'égard du monde qui l'entoure. Cela lui permet d'avoir prise sur son propre cadre de pensée.

Lieu de croissance et d'apprentissage, l'école fournit à l'enfant de nombreuses occasions, pendant la classe, pendant les activités artistiques et culturelles et dans les relations interpersonnelles, de confronter, critiquer, nuancer, modifier, confirmer sa vision du monde. Elle lui offre ainsi un éventail d'espaces pour **communiquer** sa vision du monde. À ce stade, l'enfant est capable d'expliquer les liens qui existent entre ses attitudes, ses comportements, ses prises de position et leur influence sur sa vision du monde. Il se pose des questions sur le temps et sur la finalité de l'existence humaine. Enfin, l'enfant manifeste de l'ouverture aux propos des autres lorsqu'il discute de sa vision du monde.

Intention éducative

L'élève construira progressivement une vision du monde dynamique donnant un sens à sa vie.

Axes de développement

- Conscience de ses actions, réactions, opinions, croyances, valeurs, attitudes par rapport à :
 - des situations de la vie courante;
 - des situations d'apprentissage;
 - des actualités locales, régionales et nationales;
 - des découvertes scientifiques et technologiques et leurs modes de représentation.
- Processus de questionnement sur ses expériences immédiates et celles des autres, sur les théories scientifiques et sur les expériences spirituelles :
 - questionnement réciproque et respectueux;
 - discussion d'idées, d'opinions, de croyances, de valeurs;
 - techniques de reformulation;
 - techniques favorisant le dialogue intérieur et la confiance en soi.
- Construction de réponses personnelles aux grandes questions :
 - la vie, la mort;
 - l'amour, la haine;
 - les succès, les échecs;
 - la paix, la violence;
 - la chance, la malchance;
 - le déterminisme, le libre choix, etc.;
 - l'unicité, la complémentarité;
 - le vrai, le faux;
 - l'égalité, la discrimination;
 - la richesse, la pauvreté.

Être en bonne santé, c'est, d'une part, réunir les conditions nécessaires à la réalisation de ses projets et à la satisfaction de ses besoins et, d'autre part, être à l'aise dans son milieu de vie. Le développement et le maintien de la santé et du bien-être global de l'enfant relèvent pour une large part de la responsabilité de l'école. L'école assume cette responsabilité par l'action concertée de l'ensemble du personnel et en étroite collaboration avec les parents, les professionnels de la santé, les responsables de l'aménagement des milieux de vie, etc.

Une école qui se préoccupe de la santé des enfants est une école où l'activité physique est à l'honneur. Dans ce contexte, on délaisse souvent la classe pour faire de la cour d'école, du parc voisin, du gymnase et des salles de rassemblements des lieux d'apprentissage. Les adultes et les enfants qui cohabitent à l'école inventent de multiples occasions de bouger. Les titulaires et les enseignants d'éducation physique mettent sur pied des projets communs où chacun apporte sa spécificité et son expertise. Les bonnes habitudes alimentaires et d'hygiène de vie sont constamment rappelées et valorisées.

Une école qui se préoccupe de la santé et du bien-être global de l'enfant est une école où l'enfant est reconnu dans son individualité, où le climat privilégie des relations égalitaires et de coopération. C'est aussi une école où on répond de façon adéquate à des besoins de réalisation de soi, de qualité de vie et de sécurité.

À l'éducation préscolaire, l'enfant est capable d'une activité intense. Il perfectionne ses mouvements. Il découvre avec intérêt les différentes parties et fonctions de son corps. Il devient important de **développer chez lui le sens de la prévention et de la sécurité** en l'aidant à repérer certains risques ou facteurs de risque pour la santé que l'on peut retrouver à l'école, à la maison, au terrain de jeux, sur la route, etc. L'école doit favoriser chez lui l'adoption de saines habitudes de vie. L'enfant de cet âge fait preuve d'une imagination débordante et son ambition pourrait le mettre en danger, en l'entraînant dans des activités requérant des capacités supérieures aux siennes. Pour son mieux-être, il est nécessaire que l'école favorise l'harmonisation de ses capacités imaginatives et créatrices. L'enfant de l'éducation préscolaire s'identifie aux personnes aimées et fait l'expérience d'être une personne différente parmi d'autres. Pour que cela se fasse en douceur, l'école doit lui fournir de nombreuses occasions de découvrir les principales caractéristiques de sa personnalité et l'aider à reconnaître et à exprimer ses goûts, ses émotions et ses sentiments, de la joie à la peine, de la colère à la compassion, etc.

Au primaire, l'enfant poursuit le développement des compétences relatives à la santé et au bien-être amorcé à l'éducation préscolaire. Il est capable, avec l'aide de l'adulte, de **s'informer pour comprendre** un fait, une situation ou un événement lié à sa santé, à sa sexualité ou à sa sécurité physique et affective. Par exemple, pour enrichir sa connaissance et l'application de mesures d'hygiène dentaire et corporelle de base, l'enfant peut repérer et explorer les ressources et sources d'information mises à sa disposition. Sur le plan de la sexualité, le préadolescent a besoin de l'aide de l'adulte pour mieux saisir les changements physiques et affectifs qu'il vit, pour reconnaître et accepter son orientation sexuelle, pour élargir sa compréhension des relations amoureuses, pour commencer à se réaliser dans des rapports égalitaires comme être sexué.

Il est aussi en mesure **d'entrevoir des solutions possibles** lorsqu'il se retrouve devant une situation présentant un risque pour la santé et le bien-être. Accueillir des questions de l'enfant telles : « Pourquoi y a-t-il une tête de mort sur la bouteille d'eau de Javel? » ou « Pourquoi faut-il que mes parents soient toujours présents quand j'organise un party? » fournit à l'adulte des prétextes de choix pour amorcer une situation d'apprentissage à la vie. L'enfant contraint de traverser quotidiennement une artère achalandée pour se rendre à l'école est devant une situation dangereuse. Il est cependant capable d'imaginer des actions pour éviter les conséquences désastreuses de cette situation. Recourir aux services du brigadier scolaire, accepter d'être accompagné d'un adulte ou d'un élève plus âgé, se rendre à un feu de circulation sont quelques exemples de solutions. Il comprend aussi que l'adoption d'un tel comportement est un gage de mieux-être. L'enfant qui vit des périodes de stress à cause d'échecs scolaires répétés, d'une rupture ou d'abus sexuels doit apprendre, avec l'aide de l'adulte, à exprimer ce qui favoriserait son mieux-être et à visualiser les comportements, les habitudes et les attitudes souhaitables pour y parvenir. Apprendre à prévenir les situations dangereuses pour soi et pour les autres devient une conduite à adopter. Le préadolescent doit déjà apprendre à réagir à l'influence négative de certains de ses pairs et des médias qui l'incitent à fumer, à consommer des drogues, à agir selon certains stéréotypes sexistes ou à consentir à une relation sexuelle précoce.

En plus d'entrevoir des solutions à des situations difficiles, l'enfant du primaire doit apprendre à évaluer les solutions possibles et à prendre la meilleure décision qui soit. Ayant fait un choix éclairé, il **s'engage dans l'action pour le maintien de sa santé et de son bien-être**. Pour être en mesure d'assumer sa décision, c'est-à-dire d'opérationnaliser la solution retenue, il doit établir un plan de réalisation dans l'espace et le temps et convenir de stratégies adéquates. Il doit bien identifier les facteurs susceptibles d'influer sur sa décision. Entre autres, il doit comprendre que les efforts qu'il fera lui procureront une grande satisfaction mais qu'il ne sera pas toujours facile d'exécuter sa décision et de maintenir son option; il devra faire face à de nombreuses sollicitations extérieures contraires. Ainsi, l'enfant qui décide de mieux répartir ses périodes d'études et de loisirs, de faire de l'exercice physique plus fréquemment ou encore d'adopter des conduites sécuritaires dans tous ses déplacements doit être capable d'affirmer haut et fort le bien-fondé de sa décision et de défendre ses idées et ses opinions dans le respect de celles des autres. Il démontre ainsi qu'il peut **faire ses propres choix** et qu'il est capable **d'en accepter les conséquences**.

C'est ainsi que l'école assume ses responsabilités dans l'éducation à de saines habitudes de vie au regard de la santé, de la sexualité et de la sécurité. Elle contribue à l'épanouissement personnel de l'enfant en favorisant chez lui l'intégration d'attitudes et de comportements utiles et signifiants et en lui fournissant un environnement sain, sécuritaire et favorable à sa réalisation d'être sexué. De plus, elle lui permet de développer son identité personnelle par la certitude et la confiance qu'il a d'être lui-même, par la conscience et l'appréciation des caractéristiques liées à son sexe, à son âge et à sa culture. Ainsi peut-il prendre la place qu'il est en droit d'occuper dans le monde.

Intention éducative

L'élève s'appropriera une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.

Axes de développement

- Conscience de ses besoins fondamentaux :
 - besoins physiologiques et physiques, besoins de sécurité, besoins de réalisation de soi, besoins d'actualisation de soi.
- Développement et épanouissement de soi comme garçon ou fille :
 - attitudes et comportements appropriés face à la sollicitation et à l'exploitation sexuelles, au harcèlement sexiste et aux abus sexuels;
 - relations harmonieuses avec les pairs et les adultes des deux sexes;
 - conscience des stéréotypes sexuels présents dans son milieu.
- Conscience des conséquences, sur sa santé et son bien-être, de ses choix personnels dans les domaines suivants :
 - alimentation;
 - sexualité;
 - mesures d'hygiène;
 - gestion du stress;
 - gestion de ses émotions;
 - prévention des maladies et des blessures.

- Mode de vie actif :
 - activités physiques intégrées en classe, à l'école, dans la famille et dans d'autres milieux.
- Conduite sécuritaire relativement à certains objets :
 - comportements avec les animaux;
 - endroits dangereux;
 - intoxications et produits toxiques;
 - médicaments;
 - manipulation d'outils, d'objets et d'équipement motorisé;
 - conditions atmosphériques (soleil, glace, etc.);
 - feu et produits inflammables;
 - règles de sécurité et consignes de prévention dans des activités et situations de la vie quotidienne telles que : déplacements dans son environnement (à pied, à bicyclette, en autobus et en auto) et dans les endroits publics (parcs, aires de jeux, etc.), sécurité routière et aquatique, sécurité dans les sports et les loisirs, sécurité au domicile et à la ferme.

L'enfant éprouve du plaisir à réaliser ses rêves : visiter ses grands-parents, faire un voyage, voir un film en famille ou avec des amis, participer à une classe verte au terme de l'année scolaire. Rêver et avoir des projets sont sources de plaisir, de croissance pour tout être humain. L'enfant n'échappe pas à cette règle. Il prend vite conscience du dynamisme sous-jacent à toute forme de projet. Il aime en réaliser et s'y investit pleinement quand le but visé a de l'importance pour lui. C'est à l'école que revient la responsabilité de lui offrir tout un éventail de projets qui l'amèneront à découvrir ses goûts, ses forces, ses talents et ses limites, bref son potentiel. Ces activités éducatives doivent favoriser chez lui le développement de sa créativité, de sa ténacité et de son audace, car ce sont là des qualités indispensables à celui ou celle qui souhaite se réaliser pleinement aujourd'hui et demain.

L'école doit outiller et encourager l'enfant pour lui permettre de connaître la réussite tant sur le plan personnel que scolaire. L'expérience de la réussite, c'est le moteur qui propulse l'enfant pour qu'il s'engage davantage et qu'il se donne de nouveaux défis tout en acceptant de faire les efforts liés à tout succès.

Entreprendre des projets et les réussir doivent devenir pour l'enfant des références qui marquent tous les choix qu'il fait dans sa vie personnelle, sociale et scolaire. Ces conditions ont des incidences directes sur son orientation professionnelle parce qu'elles supposent l'acquisition d'attitudes positives et de comportements transférables.

Le projet personnel se situe dans une perspective de réalisation de soi. Le projet scolaire se réalise dans un contexte de développement de connaissances et de compétences disciplinaires et transversales. Quant au projet professionnel, il fait référence à la capacité de choisir un domaine de formation ou un secteur de travail qui favorisera une insertion réussie dans la société. Pour cheminer et faire les choix personnels, scolaires et professionnels qui s'imposent à lui tout au long de sa vie, l'enfant doit vivre des activités éducatives qui font appel à ses forces et à ses talents et qui lui font découvrir tout son potentiel.

À l'éducation préscolaire, l'enfant développe des habiletés qui lui permettent de **s'engager selon ses intérêts dans la réalisation d'un projet personnel ou d'équipe à sa mesure**. Ses jeux, ses échanges et ses expériences lui fournissent de nombreuses occasions de découvrir divers métiers et professions dans son milieu. Qu'il s'agisse pour lui de fabriquer un objet utilitaire à partir de matériaux recyclés ou de participer à une production collective, il se sent capable de réussir. Il sait aussi qu'il peut compter sur l'aide de son enseignant et sur ses propres ressources pour mener à terme son projet. Ainsi, il prend plaisir à présenter sa production aux autres et à expliquer sa démarche.

Au primaire, l'école joue un rôle dans la réalisation du projet personnel, scolaire et même professionnel de l'enfant en assurant l'éducation aux choix à faire et aux projets à entreprendre. Elle y parvient en l'amenant à **s'imaginer en train de réaliser un projet**. En effet, l'enfant qui exprime ses rêves à travers un poème, une chanson, une bande dessinée ou un jeu de rôle a l'occasion de verbaliser ses forces, ses talents et ses goûts et même de se projeter dans l'avenir. En se renseignant sur les professions, les entreprises et les métiers présents dans son milieu, il explore des voies professionnelles.

Dépassant peu à peu le stade de l'imaginaire, l'enfant prend intérêt à chercher et à traiter l'information utile et pertinente pour l'élaboration d'un projet d'orientation personnelle. Étonné de la diversité des rôles sociaux, des métiers et des professions exercés dans la société, il peut choisir d'entreprendre un projet de recherche sur ceux qui correspondent le plus à ses talents et aptitudes. Ainsi, pour en savoir davantage sur ces métiers et professions, il recueille de l'information auprès de personnes-ressources et de sources documentaires diversifiées. Il interroge les travailleurs et les travailleuses qu'il côtoie dans sa famille, son voisinage ou son milieu scolaire sur les exigences de leur profession ou métier. Des questions comme les suivantes prennent toute leur importance : « Est-ce difficile d'être une infirmière? », « Aimes-tu enseigner? », « Comment fait-on pour devenir directeur? », « Comment s'y prend-on pour ouvrir un magasin? » Il s'intéresse aussi aux personnes qui ont mis sur pied leur propre entreprise et **découvre les qualités de ténacité, de perspicacité et d'innovation qui caractérisent les entrepreneurs**. Il en profite pour se renseigner sur les instruments de travail, les outils, les vêtements, les supports technologiques liés à leur fonction et à leurs responsabilités. Il constate les divisions sexuelles du monde du travail et s'informe sur leurs conséquences. Les cours suivis dans différentes disciplines lui fournissent des occasions idéales d'en savoir davantage. Il peut même élargir son champ de recherche aux divers modes d'exercice de cette profession ou de ce métier et à la présence d'entreprises similaires à travers le monde.

Recourant aux services d'un adulte, il vérifie l'exactitude de l'information obtenue et sélectionne celle qui satisfait aux objectifs du projet retenu. Cet exercice l'amène **à reconnaître les liens qui existent entre ses goûts, ses forces, les disciplines scolaires, les professions et les métiers qui l'intéressent**. Ainsi, il comprend que, pour devenir un bon communicateur, un journaliste ou un enseignant, il est indispensable de maîtriser la langue parlée et écrite. Il apprend par la même occasion qu'un ingénieur, un ébéniste ou une couturière ont besoin de bonnes notions en mathématique et en géométrie pour bien faire leur travail. Il retient également qu'un entrepreneur doit faire preuve de beaucoup d'initiative, de constance et de combativité s'il veut connaître le succès. Enfin, il est en mesure de dégager l'importance qu'il doit accorder aux disciplines scolaires pour la réussite de ses projets.

Ayant en main toute l'information nécessaire, l'enfant peut **mener à terme son projet**. Ce faisant, l'enfant apprend progressivement à connaître ses goûts, ses intérêts et ses forces, et à explorer le monde scolaire et professionnel qui l'entoure. Il agit dans la perspective d'une constante réalisation de soi.

Intention éducative

L'élève s'engagera et mènera à terme des projets dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société.

Axes de développement

- Conscience de soi :
 - potentiel, talents, qualités, forces;
 - responsabilité de ses succès et de ses réussites;
 - liens entre la connaissance de soi et ses projets d'avenir;
 - aspirations personnelles et professionnelles;
 - projet individuel et formation;
 - goût du défi.
- Connaissance du monde scolaire :
 - découverte du sens du travail scolaire;
 - ressources du milieu scolaire;
 - transition de l'éducation préscolaire au primaire;
 - transition du primaire au secondaire;
 - enjeux liés aux choix et à la réussite dans les disciplines scolaires;
 - voies d'apprentissage offertes par le système scolaire québécois et leurs exigences.
- Connaissances sur les rôles sociaux, les métiers et les professions :
 - rôles liés aux responsabilités familiales ou communautaires (associations, sports, etc.);
 - exigences de la conciliation des responsabilités professionnelles familiales et sociales;
 - professions, métiers et modes de vie dans son milieu immédiat;
 - outils et vêtements liés aux métiers et aux professions;
 - professions et métiers en rapport avec les disciplines et les domaines d'expérience de vie;
 - fonctions principales et contextes d'exercice des différents métiers et professions.

- Connaissance du monde du travail :
 - produits, biens et services en rapport avec les professions et les métiers;
 - lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région);
 - langage propre à la science et à la technologie;
 - vision organisée du monde du travail, nouvelles technologies et mondialisation, chômage, etc.;
 - conditions d'exercice et valeur rattachée à un emploi;
 - exigences du monde du travail en comparaison avec les exigences de son métier d'élève.

- Stratégies liées à un projet :
 - questionnement sur la science et la technologie dans sa vie quotidienne;
 - fantasmes, rêves et jeux de rôles;
 - visualisation dans des rôles non traditionnels;
 - projets d'avenir en rapport avec ses intérêts et aptitudes;
 - stratégies liées à l'information, à la prise de décisions, à la planification et à la réalisation.

Au contact des différents membres de sa famille, l'enfant se constitue un bagage de connaissances et développe certaines habiletés. En côtoyant d'autres enfants au centre de la petite enfance, au terrain de jeux, dans son voisinage, il élargit son univers. Avec eux, il apprend. Lorsqu'il arrive à l'école, il est avide de nouveaux savoirs.

C'est à l'**éducation préscolaire** que l'enfant fait une **première expérience des principes et des valeurs qui sont à la base de la communauté d'apprentissage**. En effet, à ce stade, il entre en relation avec les autres et découvre les caractéristiques du milieu culturel dans lequel il évolue désormais. Il manifeste de l'intérêt aux propos de ses pairs, engage et alimente des conversations. Avec de l'aide, il apprend à résoudre des conflits. Il s'entraîne à comprendre et à produire des messages. Il se prépare à poursuivre une expérience enrichissante de la vie en société.

Au primaire, l'enfant devient de plus en plus capable de participer avec empathie et sans discrimination à l'expérience affective de ses pairs. Il peut, en écoutant un message, tenir compte des sentiments qu'il contient. En poursuivant l'exploration de son milieu culturel, il constate que les autres ont des opinions et des comportements différents des siens et qu'il est capable de les comprendre. Le groupe de camarades devenant pour lui un important agent de socialisation, l'enfant peut se mettre dans la peau d'un autre et refléter les émotions et les sentiments qui habitent l'autre. Au fur et à mesure que son égocentrisme se résorbe, il améliore son aptitude à communiquer avec l'autre et à l'accueillir avec respect. La perception réciproque d'être accepté fait naître chez lui un sentiment d'appartenance à son groupe-classe. Ce faisant, il **consolide les bases affectives de sa participation active à une communauté d'apprentissage**.

À l'école, les enfants se sentent reconnus comme des « coconstructeurs » de leurs savoirs. Ils peuvent s'engager activement dans la réalisation de projets prometteurs. Établir un véritable dialogue est une condition indispensable au bon fonctionnement d'une communauté d'apprentissage. En effet, c'est à travers le dialogue que s'ébranlent les certitudes, que s'amorcent les changements et que naissent de nouvelles façons d'apprendre. Cela suppose que les membres d'une communauté d'apprentissage s'offrent de nombreuses occasions de mettre en commun les connaissances acquises antérieurement, à l'école ou ailleurs, pour résoudre un problème, développer leur potentiel créatif ou rehausser leur confiance et leur estime de soi.

Pour éprouver à plein le plaisir d'apprendre, les enfants et leur enseignant doivent se doter d'outils appropriés. Ainsi, ils peuvent par exemple effectuer un travail en coopération. Pour y parvenir, tous se donnent, au moyen d'un dialogue constructif, une compréhension univoque du travail à accomplir. Puis, ils s'entendent sur la marche à suivre, sur les stratégies à adopter, sur la répartition des rôles, sur le choix du matériel informatif nécessaire et sur le temps requis. L'enfant qui a bien saisi ce qu'on attend de lui s'y engage avec constance et rigueur. Il a le goût de relever le défi qui se présente à lui. Il est fier de **mettre à profit ses forces et ses talents pour participer au travail collectif** et assume toutes les responsabilités liées à l'acquisition des différents savoirs. Il est d'autant plus enthousiaste qu'il a la ferme conviction de pouvoir compter sur l'aide de ses pairs et celle de tout le personnel associé à sa démarche. En effet, au sein de la communauté, les membres partagent leurs connaissances avec générosité et s'appliquent à reconnaître et même à souligner d'une façon particulière les succès de chacun. Tous travaillent en collaboration et en interdépendance à l'édification d'une œuvre commune : apprendre à apprendre.

Des relations harmonieuses créent un climat favorable aux apprentissages, d'où l'importance d'apprendre à résoudre les conflits par médiation. Cela suppose que les élèves sont capables, dans une situation d'altercation ou de divergence de points de vue, de contrôler leurs réactions et leurs émotions et d'exprimer clairement ce qu'ils ressentent. Ils doivent aussi **être en mesure de décrire les différents éléments du conflit et d'écouter attentivement la version de l'autre personne concernée**. Une fois qu'ils ont vérifié leur compréhension mutuelle des messages, ils doivent chercher des solutions, les évaluer et sélectionner celle qui apparaît la plus réaliste. Avant d'appliquer cette dernière, les parties conviennent d'un contrat qui en stipule les conditions de réalisation. Il est bon de rappeler ici qu'une communauté d'apprentissage est patiente, qu'elle prend soin des personnes qui la composent et qu'elle voit en la diversité des problèmes et la complexité des situations non pas des obstacles à éviter mais des voies de réalisation à emprunter.

L'élève découvre l'interdépendance entre lui, ses camarades et les intervenants de son milieu scolaire. Il s'inspire des adultes capables de se remettre en question même si ces adultes possèdent des références morales, spirituelles et culturelles affirmées.

Intention éducative

L'élève participera activement à ses apprentissages avec les autres membres de sa communauté.

Axes de développement

- Dynamique de l'apprentissage :
 - plaisir d'apprendre;
 - curiosité intellectuelle;
 - ouverture à la culture;
 - sens de l'effort et de la rigueur.
- Engagement dans des actions communes d'apprentissage :
 - éveil à l'autre;
 - échanges respectueux avec tous les élèves et les intervenants scolaires;
 - contribution de la famille, de l'école, des amis et autres groupes (culturels, sportifs, ethniques, etc.);
 - valorisation de la différence et de la diversité;
 - mise en commun des défis et des réalisations;
 - partage des savoirs et des stratégies;
 - renforcement réciproque;
 - célébration d'un succès;
 - satisfaction du travail bien fait;
 - conscience de l'interdépendance dans la collaboration;
 - résolution de conflits selon le mode gagnant/gagnant avec compromis identifiés, modalités d'entente ou de contrat;
 - stratégies de travail en équipe;
 - encouragement à émettre des points de vue différents et émergents;
 - dynamique d'entraide entre les élèves et l'enseignant.

L'éducation à l'environnement débute et se développe dans les contacts de l'enfant avec le monde qui l'entoure. Dès sa naissance, l'enfant hérite d'un milieu de vie qu'il doit apprivoiser. Il apprend très vite qu'il est en relation d'interdépendance avec son environnement biophysique et que sa survie dépend de la qualité des relations qu'il entretient avec les personnes capables de répondre à ses besoins. Il prend aussi conscience qu'il peut, par différentes actions, influencer cet environnement.

À l'éducation préscolaire, l'enfant continue à explorer l'environnement naturel et construit dans lequel il évolue. Sur le plan physique, dans la classe ou au gymnase, il devient de plus en plus habile à se situer dans l'espace et apprend à connaître son corps. En dehors de l'école, il découvre la nature par ses sens en marchant dans la forêt, en s'imprégnant du silence d'un sentier enneigé, en humant le parfum des fleurs, en imitant le chant d'un oiseau ou en goûtant un produit de la terre. Sur le plan de la communication, l'enfant participe à des causeries et à des projets qui lui permettent de mieux comprendre certains problèmes relatifs à l'environnement tels que la pollution sonore, la pollution domestique, la détérioration de la cour de l'école. Il contribue avec ses pairs à la recherche de solutions. Sur le plan artistique, l'enfant prend part à des activités qui l'amènent à **développer sa sensibilité à l'égard de la nature**, à apprécier les beautés d'un paysage, d'un site historique, d'un monument ou d'un édifice patrimonial. Enfin, sur le plan de l'action environnementale, l'enfant peut même réaliser quelques projets à sa mesure pour améliorer son milieu de vie.

Au primaire, l'enfant poursuit son exploration des milieux naturels et construits. Il y découvre d'autres occasions de développer son sens de l'émerveillement soit par l'observation et la découverte des attributs de la nature (visite d'une exposition florale, d'un centre forestier ou d'un jardin zoologique, audition de chants d'oiseaux, participation à un projet d'embellissement, etc.). En classifiant les divers éléments constitutifs de son milieu naturel et de son milieu construit, l'enfant s'approprie le sens des termes *patrimoine*, *écosystème* et *biosphère* et en arrive à exprimer sa perception de l'environnement.

Découvrant graduellement que la terre est un ensemble de systèmes complexes et savamment orchestrés, il devient important pour lui **d'établir des liens entre la satisfaction de ses besoins et l'utilisation des ressources**. C'est ainsi qu'il apprend à identifier ses besoins fondamentaux et les besoins des autres êtres vivants de son milieu. Il réussit aussi à décrire ses habitudes et ses attitudes à l'égard de ses besoins fondamentaux et accessoires. En tenant compte des ressources disponibles et de leurs limites, il est en mesure de faire des liens entre ses propres besoins et ceux des autres êtres vivants.

Afin que la terre continue à pourvoir à ses besoins, l'enfant a un rôle de protection, de conservation et d'utilisation rationnelle à assumer. Pour ce faire, il doit apprendre à **évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement** en trouvant réponse à des questions de cet ordre : « Pourquoi est-ce que je ne peux pas cueillir des fleurs sauvages dans les parcs? », « Pourquoi ne peut-on pas chasser en tout temps? » Aussi doit-il être capable d'identifier et de distinguer des habitudes et des attitudes favorables et défavorables dans l'utilisation des ressources présentes dans son environnement. Il doit également être en mesure de comparer les pratiques actuelles avec certaines pratiques anciennes en ce qui concerne leurs effets sur l'environnement et de constater les conséquences de ces pratiques sur l'état de son milieu local et régional. Par exemple, s'intéresser aux méthodes actuelles de gestion des déchets ou de préservation de la faune et de la flore par rapport à celles des années 70 constituerait une application intéressante de cette capacité à développer. Se préoccuper de certaines façons modernes de faire les choses qui mettent en danger le patrimoine environnemental, faire des liens entre son mode de vie et d'autres modes de vie par rapport à l'environnement, considérer la situation environnementale à l'échelle locale, nationale et mondiale sont aussi des habiletés que l'enfant est appelé à exercer pour se faire une idée juste des conséquences des actions humaines sur l'environnement.

L'enfant apprend également à **anticiper un environnement viable dans une perspective de développement durable**. C'est en imaginant l'agir humain dans le respect de l'environnement naturel et construit, en exprimant ses rêves par rapport à la transformation des comportements humains en faveur de l'environnement, en élaborant des scénarios de construction d'un monde en harmonie avec l'environnement naturel et construit et en concevant la terre comme un village global dans l'univers qu'il y parviendra.

Enfin, pour **s'engager dans la construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable**, l'enfant doit apprendre à porter un jugement critique, éthique et esthétique sur des éléments de son milieu immédiat et sur ceux des milieux naturels et construits. À l'aide d'arguments cohérents, il doit être capable d'exposer ses positions au regard de projets axés sur la construction ou la reconstruction de son environnement. Il doit aussi s'engager résolument dans la réalisation de ces projets. De plus, se questionner régulièrement sur son engagement relativement à l'environnement et s'entraîner à démontrer les effets néfastes de l'exploitation et de la consommation abusives des ressources naturelles sont d'excellentes façons pour l'enfant de travailler à la construction d'un environnement viable pour la génération actuelle et celles à venir. Il en est de même pour l'habileté à manifester, par des gestes appropriés, son opposition à la destruction environnementale engendrée par la soif de s'enrichir, la violence et la guerre.

L'enfant prend conscience de la réalité et de la dynamique environnementales : il se situe à la fois comme partie intégrante et comme agent de transformation de son environnement. Il découvre les différentes sources d'altération et de dégradation de son milieu. Il s'interroge sur l'utilisation abusive de certaines ressources naturelles. Il accomplit des actions personnelles visant la réduction, la récupération, le recyclage et la réutilisation des ressources alimentaires, vestimentaires, énergétiques et autres mises à sa disposition. Il apprend quotidiennement à ne pas isoler les problèmes de son milieu de ceux de la planète. Bref, il s'outille pour protéger et améliorer de manière responsable et solidaire son environnement naturel et construit et pour en assurer le développement durable. Ce faisant, il prend conscience qu'il a une certaine responsabilité à l'égard de son devenir et de celui de tous les humains. La beauté de la terre et la conservation de la planète font partie de sa vision d'un monde où il fait bon vivre pour l'ensemble des populations.

Intention éducative

L'élève interviendra dans son environnement naturel et construit pour y vivre en harmonie dans une perspective de développement durable.

Axes de développement

- Appréciation des milieux naturels et construits :
 - conscience et compréhension des caractéristiques des phénomènes des milieux naturels et construits;
 - accès à son environnement et aux phénomènes par les cinq sens;
 - reconnaissance des liens entre les éléments propres à un milieu local ou régional, à une saison;
 - conscience des caractéristiques en rapport avec les éléments naturels et humains (espaces définis par leurs fonctions, limites de territoire, etc.);
 - reconnaissance de l'interdépendance entre les systèmes;
 - reconnaissance de l'interdépendance entre les systèmes et l'activité humaine;
 - sensibilité à la dimension esthétique;
 - représentation spatiale (orientation, localisation, tracé, plan, etc.).
- Conscience des limites des ressources disponibles :
 - connaissance des besoins fondamentaux des êtres vivants dans les milieux naturels et construits;
 - explications et hypothèses de solution au regard des situations, des phénomènes;
 - utilisation rationnelle des ressources en fonction des besoins de tous les êtres vivants;
 - justification de ses choix et de leurs résultats;
 - prise en compte des besoins des générations actuelles et futures.
- Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable :
 - habitudes et attitudes visant la protection, la conservation et l'amélioration des milieux naturels et construits;
 - actions personnelles et collectives de récupération, de recyclage et de réutilisation;
 - respect du patrimoine construit;
 - respect des écosystèmes et de la biodiversité;
 - élimination des risques (contamination, épuisement etc.);
 - intégration des dimensions sociale, économique et environnementale dans les activités.

Qui n'a pas entendu cette question : « Pourquoi est-ce que je n'ai pas reçu tous les cadeaux que j'avais demandés ? » La consommation de biens et de services fait désormais partie de notre mode de vie et de celui des enfants. Les stratégies de mise en marché toujours plus nombreuses, énergiques et séduisantes et le succès qu'elles remportent démontrent l'importance du phénomène. La santé, le bien-être personnel et collectif, les relations interpersonnelles et l'environnement sont grandement influencés par la consommation.

À l'éducation préscolaire, l'enfant **devient conscient de ses divers désirs et besoins** et sait les exprimer. Affirmant sa personnalité, il fait valoir ses goûts et ses préférences au moment du choix d'un jeu ou d'une activité. Il partage ses jeux avec les autres enfants et peut utiliser avec soin le matériel pédagogique mis à sa disposition; il est capable de tout remettre en ordre, après usage. Sensible à la publicité, il exerce un pouvoir plus ou moins important sur ses parents lorsqu'il désire obtenir un bien ou un service, par exemple : vêtements, jeux, livres, cédéroms, activités. Avec l'aide de l'adulte, il peut comprendre que les choix sont faits en fonction de ses désirs, de valeurs sexistes ou violentes associées à certains objets mais en fonction de ses besoins aussi.

Au primaire, à travers des activités ludiques, l'enfant prend conscience de son rôle de consommateur. Par des jeux de rôles, des mises en situations concrètes, il peut faire état de ses connaissances et relater ses expériences actuelles et passées en matière de consommation. En observant ses réactions à l'égard d'un nouveau produit, il est en mesure de constater l'influence et les effets de la publicité sur ses habitudes de consommation.

Parfois débordé par l'ampleur des désirs qu'il voudrait satisfaire, l'enfant est invité à **caractériser ses besoins fondamentaux et ses besoins accessoires** en matière de consommation. Il y arrive en faisant l'inventaire de ses besoins et de ses désirs et en les hiérarchisant selon les critères suivants : nécessaire/superflu, utile/inutile, accessible/inaccessible. Ces opérations permettent à l'enfant de verbaliser clairement ses besoins et d'établir des liens entre ceux-ci et ses projets de consommation.

Ayant cerné ses besoins réels, l'enfant peut maintenant s'informer des moyens de les satisfaire. Pour ce faire, il doit recueillir de l'information en matière de consommation auprès de différentes sources (personnes et services). Il doit s'interroger sur l'information reçue et retenir celle qui lui semble pertinente et harmonisée à ses valeurs. Il peut alors faire un choix judicieux parmi les nombreux moyens de répondre à ses besoins.

Contraint de consulter de nombreuses ressources pour satisfaire ses besoins de consommation, l'enfant en arrive à traiter la consommation comme un acte d'interaction sociale. Il repère aisément les liens qui existent entre l'origine et la production des biens, ses besoins personnels de consommation et ceux de la collectivité. Il est capable, par exemple, de faire l'historique de nombreux produits et biens de service, de leur origine à l'utilisation qu'il en fait aujourd'hui. Il peut même nommer les personnes faisant partie de cette chaîne et expliquer en quoi elles répondent à ses besoins de consommation. Une visite dans une ferme-école, un supermarché ou un centre commercial le convainc aisément des innombrables besoins d'une collectivité. En réfléchissant à ceux-ci et en s'informant auprès de sources fiables, l'enfant parvient à distinguer les conséquences positives et négatives de la consommation sur la vie en société, notamment en ce qui a trait à l'utilisation de matières premières non renouvelables. Cette dernière constatation l'amène souvent à récupérer, recycler ou réutiliser certains biens, prenant de plus en plus conscience de la nécessité de partager équitablement les richesses.

Comprenant peu à peu que la consommation n'est jamais un acte isolé, l'enfant peut expliquer les rapports reliant la consommation à la vie économique. Il apprend assez tôt qu'il doit payer les biens qu'il convoite. Le rôle de la monnaie dans les échanges économiques entre les producteurs et les acheteurs prend de l'importance pour lui. Dans ce contexte, estimer la valeur de l'argent et se sensibiliser à la tenue d'un budget deviennent pour l'enfant des habiletés significatives et indispensables.

La consommation étant intimement liée à la vie quotidienne, il est primordial que l'enfant **exerce son esprit critique** en ce domaine. Plusieurs voies s'offrent à lui. Il doit d'abord repérer l'influence des médias sur ses habitudes de consommation en observant les stratégies qu'ils affichent. Il doit aussi reconnaître les influences positives et négatives suscitées par des agents incitatifs à la consommation tels les membres de sa famille et ses camarades de jeux. Enfin, l'enfant doit répertorier et comparer des stratégies publicitaires favorisant le développement de l'autonomie et de la responsabilisation et apprendre à estimer les biens et services qu'il consomme en fonction du meilleur rapport qualité-prix.

L'enfant qui exerce son esprit critique vis-à-vis des différents aspects de la consommation est aussi en train de **s'approprier des stratégies de consommation rationnelle**. L'enfant qui veut se procurer un bien peut l'acheter avec l'argent de poche qu'il a économisé sur une période de temps plus ou moins longue. Il peut aussi conclure une entente avec ses parents et s'engager à accomplir certaines tâches en échange du bien convoité. Il peut également obtenir ce bien en faisant un échange avec un ami. Il peut enfin faire preuve de créativité et le confectionner lui-même. Il lui revient de choisir le moyen le plus approprié et d'établir une stratégie de consommation en fonction du montant de son argent de poche ou de la somme des efforts qu'il est prêt à faire. Cela suppose qu'il a pris le temps de reconnaître les avantages et les inconvénients des moyens à utiliser pour obtenir ce bien. En faisant preuve de constance et de ténacité, l'enfant qui se plie à ce processus apprend qu'il est possible d'élaborer des stratégies de consommation rationnelle adaptées aux situations de sa vie quotidienne. Il trouve même de l'intérêt à comparer ces stratégies et à prévoir leurs effets sur ses choix de consommation.

Comme consommateur éclairé, l'enfant doit **s'engager moralement** dans des situations d'utilisation et de consommation de biens et de services. Dans sa vie familiale et scolaire, l'enfant utilise des biens et des services destinés à l'ensemble des membres de sa famille, des élèves de la classe ou de l'école. En utilisant ces biens et services, il doit porter un regard attentif sur ses propres comportements et sur ceux de ses pairs pour en arriver à reconnaître les comportements appropriés, notamment ceux qui favorisent une juste rémunération des producteurs et un respect des droits d'auteur. Puis, fort de ses observations, il peut bâtir des scénarios de consommation consolidant son autonomie et sa responsabilité et accomplir des actions favorisant l'exercice de conduites adéquates en consommation.

Intention éducative

L'élève agira en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services dans un esprit de partage équitable des richesses.

Axes de développement

- Reconnaissance de son rôle de consommateur :
 - distinction entre désirs et besoins;
 - variété des produits de consommation utilisés à l'école, dans sa famille et dans son milieu environnant;
 - influence des stratégies de mise en marché.
- Stratégies de consommation :
 - vérification de la qualité d'un produit (entretien, résistance, durabilité);
 - rapport qualité-prix;
 - moyens judicieux autres que l'achat pour obtenir des biens de consommation (création, recyclage, réutilisation, etc.);
 - étapes d'une stratégie efficace (établir les objectifs, recueillir des informations, déterminer ses dépenses et les équilibrer en fonction de son budget);
 - tolérance lorsque les désirs ou besoins ne peuvent être satisfaits immédiatement ou totalement.

- Conscience des aspects sociaux et économiques du monde de la consommation :
 - provenance des divers produits consommés;
 - conscience et reconnaissance des sources d'influence liées à la consommation (médias, famille, amis, groupes, etc.);
 - lien entre la satisfaction des besoins des membres d'une collectivité et le territoire sur lequel ils évoluent;
 - monnaie (échanges, revenus, épargne);
 - moyens pour améliorer les conditions de travail des fabricants de produits ou des agents de services;
 - projets à réaliser pour répondre à des besoins de son groupe.
- Éthique de la consommation :
 - prise de conscience des conditions de travail des producteurs de biens et de services;
 - valorisation des artisans et des auteurs;
 - choix de consommation dans le respect de la qualité de vie personnelle et collective.

La prolifération des médias de masse et l'explosion des technologies de l'information et de la communication marquent profondément l'accès à l'information et à la connaissance. Toutes les observations le démontrent : quels que soient leur âge et leur milieu d'appartenance, les jeunes réservent autant sinon davantage de temps à l'utilisation et à la consommation des médias qu'ils en consacrent à l'école et aux travaux scolaires. La presse, les émissions de radio et de télévision, les jeux multimédias, Internet, la musique, etc., constituent une dimension importante de l'univers culturel des jeunes. Leur incidence sur la vie scolaire est telle qu'une intervention de l'école dans ce domaine s'avère nécessaire.

L'enfant entre très tôt en contact avec les médias. Ses émissions de télévision préférées occupent une large place dans sa vie quotidienne. D'autres médias peuplent son univers : livres, audiocassettes, vidéos, jeux et autres objets vendus et promus par l'industrie. À l'éducation préscolaire, on l'amène à se familiariser avec diverses productions médiatiques. Il prend peu à peu conscience que ces dernières sont une source de plaisir et de découverte. Ses conversations, ses jeux symboliques, ses productions démontrent sa fascination à l'égard des personnages vedettes des logiciels qu'il utilise et des films qu'il regarde. **La fréquentation des médias l'ouvre à un monde de connaissances** qui ne demandent qu'à être canalisées.

Au primaire, l'enfant est capable d'une pensée réflexive sur son univers médiatique et il peut caractériser les médias et le langage médiatique. Émerveillé et fasciné par la diversité des productions médiatiques, l'enfant doit apprendre à gérer l'omniprésence de celles-ci dans sa vie. Pour y parvenir, il doit d'abord se faire une idée exacte du temps qu'il leur consacre et être en mesure de le comparer au temps qu'il réserve à ses autres activités journalières ou hebdomadaires. Puis, il doit explorer un à un les éléments (son, image, mouvement, message) du langage médiatique réel, construit et virtuel et pouvoir en exprimer sa compréhension ainsi que ses effets sur lui. Enfin, l'enfant doit distinguer les différents types de médias présents dans son environnement, pouvoir discuter avec son enseignant et ses pairs de la teneur des messages qu'ils véhiculent et préciser les fins poursuivies par chacun d'entre eux.

Pour être de plus en plus à l'aise avec sa gestion personnelle des médias, l'enfant a intérêt à s'approprier ses expériences de l'univers médiatique. Pour y arriver, il doit d'abord cerner ses préférences médiatiques parmi l'éventail qui s'offre à lui. De plus, avec l'aide de l'adulte, il apprend à mesurer les risques de l'expérience du virtuel et à **garder une distance nette entre la situation virtuelle et la situation réelle**. Pour juger de la pertinence et des conséquences dans sa vie quotidienne des messages vus ou entendus, l'enfant doit ensuite comparer ce qu'il voit, entend, lit et vit dans les médias à ce qu'il voit, entend, lit et vit dans son environnement immédiat. Puis, il doit confronter les raisons de ses préférences médiatiques avec celles de sa famille et des autres élèves de son groupe-classe. Il s'entraîne ainsi à contrer les effets de la désinformation et à rester en contact avec la réalité. Il doit enfin se donner, avec l'aide des adultes, des critères pour gérer sa consommation des médias en fonction de ses goûts et de ses intérêts mais aussi des règles établies par les adultes de son entourage. Il trouve ainsi réponse à l'inévitable question : « Pourquoi y a-t-il certaines émissions de télévision que je ne peux pas regarder ? »

Apprendre à décrypter les produits médiatiques est une autre façon pour l'enfant d'élargir son univers médiatique. Il y parvient en exprimant par la parole, le dessin ou un autre moyen sa compréhension de courtes productions médiatiques réalisées à son intention. Cela suppose qu'il s'entraîne à retenir les éléments de contenu importants (objets, intentions) de celles-ci de manière à en faire dans ses mots un résumé substantiel. Il doit, par ailleurs, être en mesure de donner clairement son opinion sur le contenu des productions médiatiques qui lui sont destinées et de différencier le réel du réel construit par les médias. Quand il donne cet avis et fait ces distinctions, **l'enfant construit et exerce son jugement critique**.

Pour permettre à l'enfant de retirer le maximum de son passage au primaire, l'école doit lui apprendre à s'informer par les médias. L'enfant de 6 à 12 ans effectue des travaux de recherche personnels et collectifs. Après avoir déterminé ses besoins de documentation et les avoir exprimés clairement, il consulte divers médias pour rassembler tout le matériel, c'est-à-dire les outils et les ressources documentaires nécessaires à l'élaboration de sa recherche. Il s'assure de la véracité de ses sources. Muni de la documentation requise, il lui reste à organiser et à hiérarchiser l'information recueillie. Il retient la plus judicieuse en critiquant tous les renseignements obtenus en fonction de ses besoins de départ.

En plus de savoir tirer une information objective des médias mis à sa disposition, l'enfant doit apprendre à produire des messages médiatiques compréhensibles. Pour être bien compris de ses pairs et de l'adulte et pour exprimer clairement un sentiment ou une idée, l'enfant qui conçoit un message doit sélectionner et expérimenter différents éléments du langage médiatique : son, image, mouvement, message. De plus, il doit posséder une bonne connaissance des techniques médiatiques telles que le cadrage, la mise en page, l'agencement des couleurs, la présentation de plans, etc., s'il veut que son message obtienne l'effet souhaité. Enfin, il doit le communiquer en tenant compte de l'intensité dramatique, humoristique ou fantastique qui s'en dégage et du caractère informatif ou ludique qu'il suppose.

De plus en plus conscient de l'omniprésence des médias dans son univers familial et scolaire, l'enfant doit être capable de **juger de la place et du rôle des médias dans la société**. Ainsi, lorsqu'il porte un regard critique sur ses habitudes de consommation, il a tôt fait de s'apercevoir qu'elles sont largement marquées par les messages publicitaires véhiculés par les médias. Cet exercice, tout en lui permettant de prendre conscience de l'influence des médias sur ses valeurs, peut l'amener à modifier carrément certaines d'entre elles. Ainsi en est-il de l'enfant qui délaisse les jeux et jouets violents en raison de ses convictions pacifiques ou de celui qui, sensibilisé à l'importance de chaque personne, adopte envers tous les êtres humains des comportements respectueux et égalitaires.

Riches de tous ses apprentissages, l'enfant doit pouvoir maintenant transmettre sa vision personnelle des médias. Pour ce faire, il doit d'abord exprimer de façon spontanée ses peurs, ses joies et ses découvertes au sujet des productions médiatiques. Puis, il doit être en mesure de préciser l'utilisation qu'il fait des médias en rapport avec des situations de sa vie. Il doit adopter, à l'égard des médias, des comportements respectueux des droits individuels et collectifs. Enfin, il doit être capable de justifier son choix de médias en fonction de ses besoins, de ses goûts et de ses relations sociales.

Intention éducative

L'élève utilisera les médias de façon critique et sera en mesure de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs.

Axes de développement

- Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société :
 - fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande);
 - présentation de la réalité, de la réalité virtuelle et de la fiction;
 - habitudes de fréquentation;
 - critères de gestion dans sa consommation des médias;
 - croissance exponentielle des technologies de l'information et de la communication.
- Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs à l'égard des médias :
 - droits d'auteur.
- Compréhension des représentations médiatiques de la réalité en fonction du réel vécu :
 - messages médiatiques (éléments de contenu [objet, intention], éléments du langage médiatique [son, image, mouvement, message]);
 - opinions personnelles à propos des messages et de leur contenu;
 - reconnaissance des messages sexistes, stéréotypés ou violents;
 - liens entre les messages médiatiques et son environnement quotidien;
 - éléments de comparaison entre les faits et les opinions.
- Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique :
 - procédure de production, de construction, de diffusion de produits médiatiques;
 - utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.
- Sensibilité esthétique aux formes médiatiques :
 - appréciation du travail d'expression et de création présent dans les productions médiatiques;
 - établissement de relations entre des productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.

L'éducation à la citoyenneté permet d'apprendre à vivre ensemble dans le respect des valeurs démocratiques sur lesquelles se fonde l'égalité des droits dans notre société. L'exercice de la citoyenneté à l'école est favorisé par des apprentissages à la fois cognitifs et expérimentaux qui permettent aux enfants de relever les défis majeurs du vivre-ensemble actuel et à venir, soit le défi de la démocratie, le défi de la pluralité et le défi de l'ouverture sur le monde.

L'enfant d'âge préscolaire a déjà vécu des expériences de socialisation. Maintenant, il doit s'adapter à un groupe d'enfants de son âge dans un milieu qui lui était peu familier jusqu'à présent. Ne pouvant retenir à lui seul toute l'attention de l'adulte, il **apprend à tenir compte de l'autre et à retarder la satisfaction de ses besoins**. Dans ses relations interpersonnelles, il reconnaît peu à peu l'importance des règles de vie pour assurer l'harmonie dans le groupe. À travers ses activités quotidiennes, ses jeux et ses projets, il se montre capable de prendre des responsabilités à sa mesure et de faire des gestes favorables à son épanouissement et à celui des autres.

Au primaire, l'enfant se prépare à jouer un rôle actif comme citoyen dans le développement de la société démocratique. L'enfant de cet âge a besoin de sécurité. Capable de collaborer aux différentes étapes d'un processus de prise de décisions qui le concernent, il contribue volontiers avec son enseignant et ses pairs à l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits. Il accepte aussi de se conformer aux règles établies par les différents groupes (sports, loisirs ou culture) auxquels il appartient. Il peut même, à l'occasion, comparer leur mode de fonctionnement. Il se familiarise avec la négociation et apprend à privilégier ce moyen dans toute démarche de résolution de problèmes pour arriver à des compromis acceptables pour l'ensemble du groupe. À l'école et au sein de ses divers groupes d'appartenance, il est capable de s'engager dans la réalisation de projets.

Ce faisant, il se sensibilise aux exigences de la vie de sa collectivité et comprend l'importance d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique. C'est ainsi qu'il peut juger et motiver le choix de ses actes en fonction du cadre démocratique (principes, valeurs, lois et institutions) dans lequel ils ont été accomplis.

L'apprentissage du vivre-ensemble et de la citoyenneté amène l'enfant à considérer l'autre comme autre dans ses interactions avec lui. Il doit **apprendre à tenir compte des différences et des ressemblances dans ses relations avec les autres** et à maintenir des rapports égaux avec eux. Apprivoiser les différences sécurise l'enfant et élargit son univers. Reconnaître les ressemblances le conforte dans ses options et l'incite à se dépasser. Transcender les différences individuelles en s'intéressant, par exemple, à la diversité culturelle l'amène à susciter et à profiter des occasions de rapprochement avec l'autre, avec les autres. C'est pourquoi il s'engage dans des projets de coopération qui lui permettent d'accueillir l'autre non seulement avec respect mais aussi avec empathie et solidarité.

Ayant saisi l'importance d'apprendre à vivre ensemble et à développer le lien social, l'enfant doit maintenant aborder la question de prendre position quant à l'interdépendance des grands enjeux mondiaux. Il doit s'intéresser à comprendre ce qui se passe dans le monde afin de déterminer des liens d'interdépendance qui existent entre les personnes d'ici et d'ailleurs. S'entraîner à reconnaître les conséquences sur le patrimoine universel de certains gestes posés par les individus et les collectivités devient une façon pour lui de prendre conscience qu'il est aussi citoyen du monde. Il comprend mieux la situation d'un pays et se sensibilise au respect et à la promotion des droits de la personne. Lorsqu'il écoute un Casque bleu raconter son expérience de la guerre, lorsqu'il accepte de participer à la collecte de fonds de l'UNICEF pour lutter contre la pauvreté et l'analphabétisme, **il s'engage dans des actions de solidarité et de paix** qui l'aident à poursuivre sa quête de sens et à apporter des éléments de réponse à des questions comme : « Pourquoi faire la guerre? »

Pour développer le sens démocratique, la relation entre les élèves et la relation avec l'enseignant doivent être favorables à l'expression personnelle des idées et opinions de tous. De plus, les élèves doivent avoir des outils pour établir avec les intervenants les règles de vie nécessaires à l'instauration d'un véritable vivre-ensemble dans un climat de confiance et d'équité.

À l'école, l'enfant apprend à accueillir la pluralité. Il est perçu comme un être humain à part entière, riche de talents et de forces. La différence est considérée comme un atout, un apport significatif à la collectivité. L'enfant s'y exprime en toute liberté, apprend à écouter l'autre, s'entraîne à comprendre des points de vue différents des siens, motive ses positions par des arguments et s'exerce à l'art du compromis raisonnable.

Une plus grande ouverture sur le monde est sollicitée par de nombreux projets permettant aux élèves de s'intéresser à des problématiques mondiales : semaine de la citoyenneté, journée internationale des femmes, participation aux campagnes d'Amnistie Internationale, correspondance avec des enfants étrangers, etc. Les enfants bénéficient d'une formation axée sur la conscience planétaire et apprennent à lutter contre toute forme d'exclusion et à répondre à la question : « Où allons-nous ensemble, nous, citoyens et citoyennes de la classe, nous, citoyens et citoyennes du monde? »

Éduqué à une telle enseigne, l'enfant ne peut que manifester une vision du monde enrichie au contact de la différence et de la diversité, construisant une identité personnelle de plus en plus forte, l'élève peut composer avec les différences individuelles sans se sentir menacé, ni renier ses repères personnels.

Intention éducative

L'élève participera à la vie démocratique en jouant un rôle actif au sein de l'école et de la société, dans un esprit d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité et de la différence.

Axes de développement

- Conscience de l'importance des règles de vie en société :
 - processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale;
 - connaissance des droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques;
 - acteurs de la vie démocratique (individus, groupes d'appartenances [ethniques, communautés civiques, etc.] représentants);
 - leadership (ses caractéristiques, son émergence);
 - principes et règles du travail d'équipe;
 - connaissance des processus de prise de décisions (consensus, compromis, etc.).
- Valorisation des différents rôles à l'intérieur des institutions démocratiques :
 - respect des personnes dans leur rôle;
 - établissement de rapports égalitaires;
 - expression de ses points de vue;
 - recours au débat et à l'argumentation;
 - importance du vote.
- Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité :
 - prise de décisions en fonction de ses besoins et des incidences sur la collectivité;
 - utilisation du compromis raisonnable;
 - projets d'action liés au vivre-ensemble;
 - préservation du patrimoine de l'humanité;
 - actions locales, régionales, internationales.
- Conscience de l'interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations :
 - conditions de vie des groupes (ici et ailleurs, hier et aujourd'hui);
 - connaissance de manifestations culturelles de groupes ethniques du Québec;
 - liens d'interdépendance entre les personnes et entre les peuples;
 - changements accélérés dans le monde d'aujourd'hui;
 - incidences de la science et de la technologie dans sa vie quotidienne, dans sa communauté;
 - questionnement sur les usages faits de la science et de la technologie;
 - lutte à la pauvreté et à l'analphabétisme.

- Culture de la paix :
 - reconnaissance de l'égalité des droits;
 - reconnaissance du droit à la différence des individus et des groupes;
 - reconnaissance des conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion;
 - sensibilisation aux situations de coopération et d'agression;
 - résolution pacifique des conflits;
 - actions locales.



Le Programme de formation doit permettre aux élèves de faire, au premier cycle, certains apprentissages de base dans la discipline de la science et de la technologie et dans le domaine de l'univers social. Ces apprentissages font partie du Programme des programmes, et il incombe au personnel de l'école d'en assurer le développement par l'ensemble des activités qui sont proposées aux élèves à partir des disciplines ou des domaines d'expérience de vie.

Apprentissages propres à la science et à la technologie

Au premier cycle, l'élève doit faire des apprentissages qui visent à le préparer à entreprendre le programme de science et de technologie. Ceux-ci se développent en mettant l'accent sur l'observation directe, sur l'exploration de phénomènes dans son milieu naturel et construit de même que sur la construction de façons de faire et de connaissances propres à la science et à la technologie.

Face à des problématiques du monde naturel et du monde construit dans lequel il vit, l'élève se questionne et observe, c'est-à-dire décrit, compare, regroupe, emploie la mesure simple. Il apprend à se familiariser avec l'utilisation de certains instruments et outils. Il s'initie graduellement à un langage parfois propre à la science et à la technologie pour exprimer sa compréhension, ses explications et ses résultats au regard des situations prises dans sa vie quotidienne.

Ces apprentissages doivent aussi permettre la mise en place des assises culturelles sur lesquelles l'élève poursuivra au deuxième cycle. À travers ses activités, l'élève apprend à reconnaître des réalisations à caractère scientifique et technologique ainsi que les personnes qui ont marqué le devenir de cette discipline.

Apprentissage 1 L'élève s'initie aux modes de raisonnement propres à la science et à la technologie

- Se pose des questions au regard de phénomènes du monde naturel ou du monde construit
- Décèle des caractéristiques
- Observe les phénomènes
- Émet des idées d'explications et des idées de solutions au regard du phénomène
- Élabore des façons de faire appropriées
- Compare ses résultats avec ceux des autres

Apprentissage 2 L'élève circonscrit une manifestation de la science et de la technologie

- Décèle une manifestation de la science et de la technologie dans sa vie quotidienne
- S'intéresse à des personnes qui travaillent dans le domaine de la science et de la technologie
- Se questionne sur les modes de vie de ses parents et de ses grands-parents
- Se questionne sur les usages qu'il fait de la manifestation de la science et de la technologie
- Exprime son point de vue

Apprentissage 3 L'élève s'initie au langage approprié à la science et à la technologie

- Appréhende des modes de représentation liés à la science et à la technologie
- Exprime sa compréhension d'un phénomène
- Émet ses résultats

Apprentissages propres au domaine de l'univers social

Dans le domaine de l'univers social, le concept central est le concept de société, auquel se greffent ceux d'espace et de temps. Le principal défi qui se pose à l'élève du premier cycle est de passer du familier au non-familier au regard de ces concepts.

Dans sa recherche de construction de sens, l'élève se réfère aux contextes spatial (classe, école, rue, quartier, localité) et temporel (sa vie, celle de ses parents) qui lui sont connus. Il explore d'autres espaces (régions), ici et ailleurs dans le monde, et d'autres époques (la vie de ses grands-parents, de ses arrière-grands-parents). Si ses premiers apprentissages nécessitent un regard sur les micro-sociétés auxquelles l'élève appartient, les subséquents s'inscrivent dans le contexte d'un cercle social de référence élargi.

Ces apprentissages permettront d'assurer une continuité entre l'exploration de son milieu, amorcée à l'éducation préscolaire, et la construction formelle des savoirs potentiellement mobilisables que prescrivent les compétences à acquérir aux deuxième et troisième cycles.

Apprentissage 1 L'élève s'initie à la vie en société

- Reconnaît des groupes auxquels il appartient, d'autres groupes d'appartenance qui évoluent dans son milieu (groupes ethniques, communautés civiques, etc.) et énumère différents besoins inhérents à ces groupes
- Reconnaît des liens entre la satisfaction des besoins et le territoire sur lequel une collectivité évolue
- Montre l'interdépendance des groupes dans la satisfaction de leurs besoins
- Reconnaît des règles de fonctionnement de ces groupes d'appartenance
- Décrit des manifestations culturelles de groupes ethniques du Québec
- Compare des conditions de vie de groupes (ici et ailleurs, hier et aujourd'hui)
- Utilise un vocabulaire de base relatif au concept de société

Apprentissage 2 L'élève s'initie à la représentation spatiale

- S'oriente sur le terrain et sur un plan simple (classe, école, rue, quartier, localité)
- Localise (sur un plan simple, une maquette, une illustration) une personne, un objet, un point de repère par rapport à soi, à une autre personne, à un autre objet et à un autre point de repère
- Lit des représentations différentes de l'espace (plan simple, maquette, illustration, etc.)
- Trace des plans simples
- Choisit des itinéraires sur le terrain et sur un plan simple en fonction de critères précis (distance, sécurité, etc.)
- Utilise un vocabulaire relatif à la localisation dans l'espace et à des réalités géographiques, naturelles et humaines

Apprentissage 3 L'élève explore des paysages

- Décrit des éléments naturels et humains d'espaces familiers (rue, quartier, localité) ou non familiers
- Compare des paysages d'ici et d'ailleurs
- Énumère des transformations apportées à des espaces familiers ou non familiers
- Reconnaît des liens entre des éléments naturels et humains d'un milieu familier ou non familier
- Détermine, observe les limites d'un territoire

Apprentissage 4 L'élève s'initie à la représentation du temps

- Construit des lignes du temps à diverses échelles (journée, semaine, mois, année, etc.)
- Situe les parties des cycles quotidien, hebdomadaire et annuel les uns par rapport aux autres et des activités (celles de l'élève et d'autres personnes) à l'intérieur de ces cycles
- Ordonne (selon l'ordre chronologique) sur une ligne du temps des points de repère de sa vie et de celle de ses proches, et des événements survenus dans son milieu et dans celui d'autres personnes, ici ou ailleurs
- Lit un calendrier et une ligne du temps
- Utilise un vocabulaire relatif à la situation dans le temps et à des réalités temporelles

Apprentissage 5 L'élève évoque des repères temporels

- Raconte des faits ou des épisodes de sa vie et de celle de ses proches
- Décrit des événements survenus dans son milieu et dans celui d'autres élèves, ici ou ailleurs
- Décrit des changements importants survenus dans les traits physiques de personnes et dans leurs activités à différents moments de leur vie, et des changements apportés à divers objets d'usage courant

3

Programme d'éducation préscolaire

3.1 Présentation

3.2 Caractéristiques



3.1 Présentation

L'éducation préscolaire marque, pour la majorité des enfants du Québec, le début de l'apprentissage de la vie de groupe et de la vie scolaire. À leur arrivée à la maternelle, pour des raisons qui tiennent tant à leur histoire personnelle et familiale qu'à leur milieu socioculturel, les enfants se présentent avec des profils de développement différents. Le mandat de l'éducation préscolaire est donc triple : premièrement, faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; deuxièmement, favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; troisièmement, jeter les bases de scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui lui permettront de continuer à apprendre tout au long de sa vie.

La maternelle est un lieu privilégié où l'enfant continue à s'épanouir tout en enrichissant ses connaissances, en diversifiant ses stratégies d'apprentissage et en établissant des relations avec d'autres enfants de son âge et avec des adultes. Cette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et de conquérir progressivement son autonomie. La maternelle est aussi un lieu de stimulation intellectuelle où l'enfant découvre le plaisir d'apprendre et établit les fondements de ses apprentissages futurs. La variété et la richesse de ses expériences lui permettent d'enrichir sa compréhension du monde, de construire ses savoirs et de s'initier, par un premier contact avec les différents langages, aux domaines d'apprentissage du primaire.

L'objectif général du programme est de permettre à l'enfant de 4 ou 5 ans de développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication. Soutenu par l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant, il s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie, et se prépare à jouer son rôle d'élève actif et réfléchi.

3.2 Caractéristiques

Le jeu et l'enfant

Le jeu occupe une place prépondérante à l'éducation préscolaire, étant acquise sa contribution importante au développement global de l'enfant. En jouant, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Par ses activités ludiques, il apprend à être, à interagir avec les autres, à résoudre des problèmes et il développe son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité. Il est donc justifié de leur accorder une place de choix en organisant l'espace et le temps de façon adéquate.

Les activités de développement de l'enfant

Les activités liées aux interrogations, aux intérêts et au stade de développement de l'enfant sont de nature transdisciplinaire. Elles prennent racine dans son vécu quotidien et dans son environnement humain, physique et culturel. Ces activités lui donnent l'occasion de découvrir plusieurs modes d'expression et de création, et de se sensibiliser aux différents langages qui soutiennent et construisent la connaissance. Elles favorisent de plus le développement de savoirs, d'agirs et d'attitudes qui aident l'enfant à procéder avec méthode et à exercer les premières formes d'un jugement critique.

La dimension culturelle

La culture est à la fois construction de soi et rencontre avec la civilisation, la connaissance, les arts et la littérature. L'enfant, sensibilisé à sa culture immédiate, c'est-à-dire celle qui caractérise le milieu dans lequel il vit, est progressivement amené à découvrir d'autres cultures que la sienne. Le contact avec des produits culturels variés et de qualité lui permet d'enrichir ses expériences de vie et d'élargir sa vision du monde.

Le nouveau milieu culturel du groupe-classe et de son environnement favorise son développement global en lui offrant de nombreuses occasions d'exercer sa pensée, de développer sa compétence relationnelle et d'affirmer son identité comme personne.

L'intervention éducative

L'intervention éducative de l'enseignant ou l'enseignante est centrée sur l'enfant, sur ses besoins et ses intérêts. Elle veut lui donner les moyens de devenir de plus en plus autonome dans la construction de ses savoirs. Elle respecte les différents rythmes d'apprentissage et tient compte des expériences et des connaissances antérieures de chacun. Elle suscite les occasions de découverte et donne la possibilité à l'enfant de fournir un effort et de relever des défis à sa mesure. Elle stimule son désir d'apprendre et lui propose des situations qui captent son intérêt. Elle le soutient dans son processus d'apprentissage et lui fournit des occasions de faire appel à ses savoirs en l'incitant à se dépasser. Elle assure que ses connaissances et ses stratégies se forment tant par l'expérimentation que par l'observation, le questionnement et l'objectivation. Comme certains enfants ont des besoins particuliers au regard de l'apprentissage, du comportement ou du développement psychomoteur, les interventions éducatives sont adaptées à la situation de chacun.

L'organisation de la classe

L'organisation du lieu de l'éducation préscolaire favorise la participation active de l'enfant à sa démarche d'apprentissage. L'enfant peut y observer, explorer, manipuler, réfléchir, imaginer, exercer sa mémoire, élaborer un projet, mettre à l'épreuve ses capacités et ses habiletés motrices. Des aires d'apprentissage stimulent sa curiosité et lui permettent d'explorer les différents domaines de connaissances que sont les langues, les arts, la mathématique, l'univers social, la science et la technologie. Afin d'ajouter aux occasions de développer sa motricité, l'enfant est convié à différentes activités au gymnase et dans la cour d'école.

Le rôle des parents

Les parents, premiers éducateurs de leur enfant, se révèlent des alliés indispensables à la réussite de la mission éducative de l'école. Ils assurent le lien entre les étapes marquantes de l'histoire des apprentissages de leur enfant, qu'ils soient scolaires ou non scolaires, passés ou à venir, et lui offrent le soutien affectif indispensable. L'école manifeste de l'ouverture envers la famille et bâtit avec elle une relation de confiance pour assurer la meilleure collaboration, actuelle et future, entre la maison et l'école.

L'évaluation pédagogique

À l'éducation préscolaire, l'évaluation est une démarche interactive qui implique l'enfant, ses camarades, l'enseignant ou l'enseignante et le parent. L'observation est le moyen privilégié d'évaluation car elle favorise et respecte le processus d'apprentissage. Elle porte sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant.

L'observation permet aux intervenants de suivre le cheminement de l'enfant dans le développement de ses compétences. L'enseignant ou l'enseignante, en collaboration avec les parents, devient guide, facilitateur, médiateur et communicateur auprès de l'enfant. L'évaluation est intégrée aux activités habituelles de l'enfant. Les critères d'évaluation doivent être utilisés comme pistes d'observation pour aider l'enseignant ou l'enseignante à porter un jugement sur le degré de développement de chacune des compétences du programme.

Tant pour l'apprentissage que pour l'évaluation des compétences des enfants inscrits à un programme d'accueil ou d'immersion, l'enseignant ou l'enseignante doit faire la distinction entre les étapes normales du développement de l'enfant et les difficultés liées strictement à la maîtrise d'une langue seconde. Dans les classes où est offert un programme d'immersion française, le personnel enseignant fait des liens entre la langue française et la langue anglaise pour assurer la compréhension de l'enfant, soutenir l'expression orale et favoriser la réutilisation des connaissances.

Apprentissages propres à l'éducation préscolaire

Compétence 1

Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes.

Sens de la compétence

Cette compétence vise le développement psychomoteur de l'enfant. L'action est essentielle au développement global de l'enfant. À travers les jeux d'action et la pratique quotidienne d'activités physiques, l'enfant développe ses sens et ses habiletés de motricité globale et de motricité fine. Il découvre les diverses réactions et possibilités de son corps, et se sensibilise à l'importance d'en prendre soin et d'agir en toute sécurité.

Compétence 2

Affirmer sa personnalité.

Sens de la compétence

Cette compétence vise le développement affectif de l'enfant notamment dans la construction de l'estime de soi. Elle s'actualise par l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées à la connaissance de soi. En vivant des expériences diversifiées, l'enfant apprend à se reconnaître comme un être unique ayant des goûts, des intérêts et des besoins qui lui sont propres. Il apprend à se faire confiance, devient plus disponible pour entrer en relation avec les autres, manifeste son désir de savoir et son plaisir de faire, et s'engage de façon autonome dans les activités d'apprentissage.

Compétence 3

Interagir de façon harmonieuse avec les autres.

Sens de la compétence

Cette compétence vise le développement social de l'enfant. C'est par ses interactions que l'enfant confronte sa compréhension du monde, ses champs d'intérêt et ses goûts avec ceux des autres. Progressivement, il concilie ses besoins à ceux d'autrui. Il s'identifie à son milieu culturel, s'intéresse aux autres et s'ouvre à de nouvelles réalités.

La vie en classe lui permet de découvrir les satisfactions et les contraintes de la vie collective et de développer ses habiletés sociales. Il reconnaît les avantages de vivre des relations harmonieuses avec les autres, constate qu'il a des droits et des responsabilités, et apprend à régler ses conflits dans un esprit de respect mutuel et de justice.

Compétence 4

Communiquer en utilisant les ressources de la langue.

Sens de la compétence

Cette compétence vise le développement langagier de l'enfant. Le langage est un outil important de son développement cognitif, un moyen nécessaire à sa socialisation et à sa connaissance du monde. Placé dans un environnement riche et stimulant, en contact quotidien avec les livres et d'autres productions orales et écrites, l'enfant découvre le plaisir de jouer avec les mots, de lire, d'inventer des histoires et de communiquer oralement et par écrit.

En développant ses habiletés de communication, il apprend à structurer sa pensée, à affirmer sa personnalité et à enrichir ses connaissances.

Compétence 5

Construire sa compréhension du monde.

Sens de la compétence

Cette compétence vise le développement cognitif de l'enfant. C'est à travers ses jeux et ses expériences, par ses actions et ses interactions, que l'enfant bâtit sa compréhension du monde. L'enfant est curieux, veut comprendre et cherche à savoir. Il a besoin d'observer, d'expérimenter, d'anticiper, de faire et de partager avec les autres pour construire ses savoirs.

Les expériences vécues en classe lui permettent de mettre sa pensée créatrice à l'œuvre, de se familiariser aux différents langages, d'acquérir des connaissances, de développer des attitudes et des habiletés qui seront les assises de ses apprentissages futurs.

Compétence 6

Mener à terme un projet.

Sens de la compétence

Cette compétence vise le développement de méthodes de travail chez l'enfant. Motivé par son désir d'explorer et de comprendre le monde, l'enfant s'engage dans un projet personnel ou un projet d'équipe.

Le projet émerge des champs d'intérêt, des jeux et des expériences de l'enfant. Il représente un défi réel et lui permet de mobiliser ses compétences, de faire des essais et des erreurs, de faire appel à sa créativité et de lui apprendre à terminer une tâche. Actif dans la construction de ses savoirs, l'enfant acquiert des connaissances et développe des habiletés et des stratégies qu'il réinvestit dans d'autres contextes.

Compétences à l'Éducation préscolaire

Compétence 1

Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes

Composantes de la compétence

- L'enfant élargit son répertoire d'actions
- L'enfant adapte ses actions aux exigences de l'environnement
- L'enfant reconnaît des façons d'assurer son bien-être

Compétence 2

Affirmer sa personnalité

Composantes de la compétence

- L'enfant répond de mieux en mieux à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux
- L'enfant partage ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions
- L'enfant fait preuve d'autonomie
- L'enfant développe sa confiance en lui

Compétence 3

Interagir de façon harmonieuse avec les autres

Composantes de la compétence

- L'enfant s'intéresse aux autres
- L'enfant participe à la vie de groupe
- L'enfant applique une démarche de résolution de conflits
- L'enfant collabore avec les autres

Compétence 4

Communiquer en utilisant les ressources de la langue

Composantes de la compétence

- L'enfant manifeste des attitudes positives par rapport à la communication
- L'enfant comprend un message
- L'enfant produit un message

Compétence 5

Construire sa compréhension du monde

Composantes de la compétence

- L'enfant manifeste des attitudes positives par rapport aux arts, à l'histoire, à la géographie, à la mathématique, à la science et à la technologie
- L'enfant exerce sa pensée dans différents contextes
- L'enfant organise l'information
- L'enfant objective ses apprentissages

Compétence 6

Mener à terme un projet

Composantes de la compétence

- L'enfant s'engage dans un projet
- L'enfant réalise son projet
- L'enfant transmet les résultats de son projet
- L'enfant porte un jugement personnel sur le projet réalisé

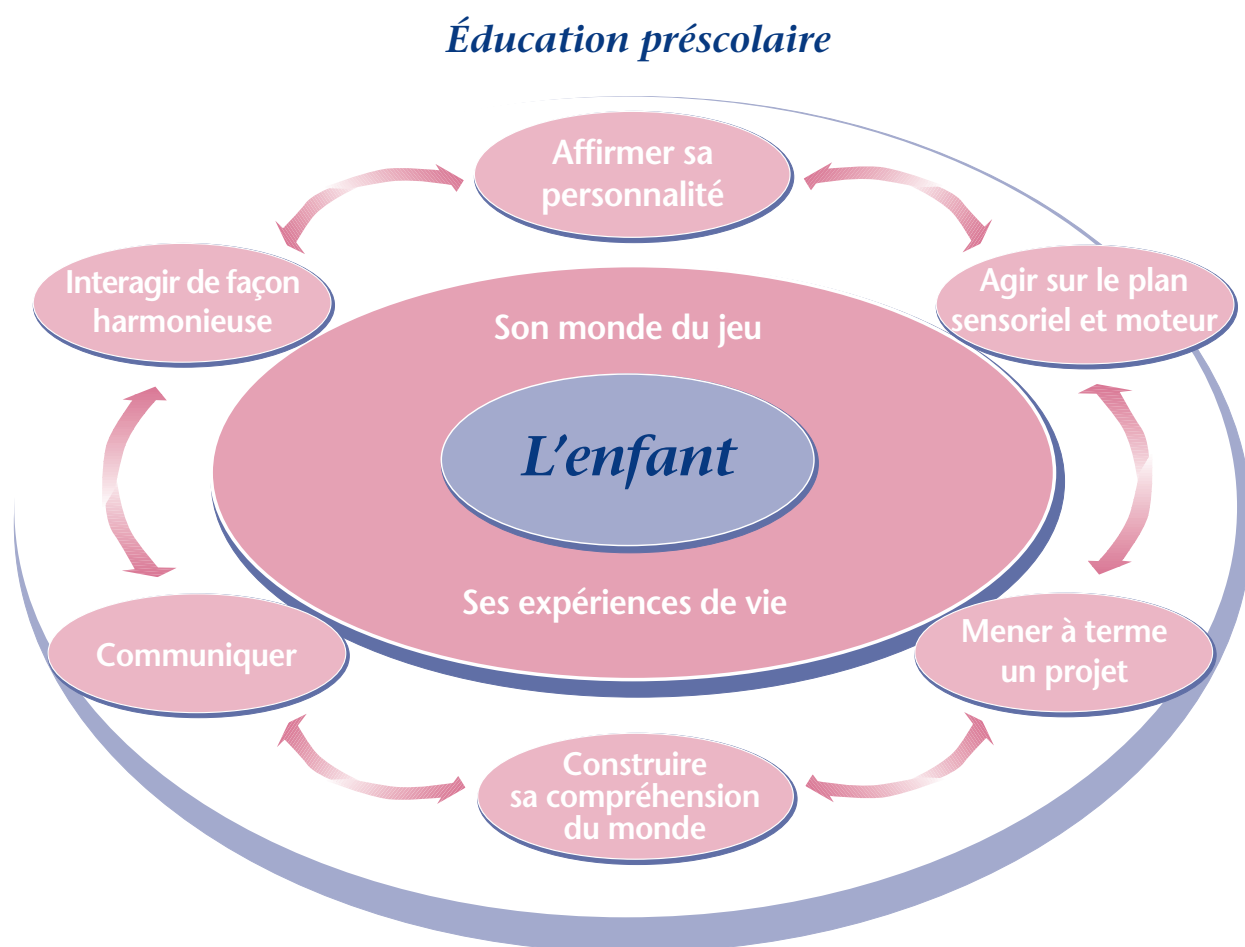
Liens entre les compétences

Les compétences développées à l'éducation préscolaire sont intimement liées et s'insèrent dans un processus de développement global de l'enfant.

Chaque situation d'apprentissage fait appel à des connaissances, à des attitudes et à des habiletés associées aux différentes compétences; par exemple, en jouant avec des blocs, l'enfant développe sa motricité, interagit avec les autres et applique des stratégies pour réaliser son projet de construction.

Agir et apprendre sont indissociables pour l'enfant : la connaissance et le développement des compétences sont chez lui le résultat d'une interaction active avec les autres et avec son environnement. L'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant lui permet de complexifier son activité, stimule son désir de se dépasser et d'apprendre, et l'aide à prendre conscience de nouvelles réalités.

Schéma 5



Importance relative des compétences

Les compétences retenues sont toutes importantes pour le développement harmonieux de l'enfant. Selon le stade de développement d'un enfant ou d'un groupe d'enfants, les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant s'adresseront aux compétences où une progression est davantage bénéfique au passage en douceur au primaire.

Compétence 1

Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes.

Portée de la compétence

Au cours de la petite enfance, l'enfant découvre le monde de façon instinctive. Il bouge, explore l'espace qui l'entoure et manipule des objets familiers. Ce faisant, il développe ses sens et sa motricité.

À l'éducation préscolaire, l'enfant prend de plus en plus conscience de son corps : il en apprend les différentes parties et leurs fonctions; il exerce et affine ses habiletés motrices; il ajuste ses actions. Cette connaissance du corps s'acquiert dans l'action quotidienne, à travers ses jeux et ses activités physiques. Il découvre les diverses possibilités de son corps en expérimentant une variété d'actions motrices dans différents contextes et en vivant diverses expériences sensorielles. Il pose des gestes de plus en plus précis, apprend à utiliser les outils et le matériel à sa disposition, et acquiert une certaine aisance corporelle. Il est invité à prendre soin de son corps, à trouver des moyens de se détendre et à adopter de bonnes postures et de saines habitudes de vie.

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant, placé dans des situations de classe variées et comportant des défis réels, élargit son répertoire d'actions. Il adapte ses actions aux exigences de l'environnement, en conformité avec les règles de sécurité, selon un degré d'efficacité correspondant à la tâche et à son développement. L'aisance acquise dans ses gestes et ses mouvements le prépare aux apprentissages qui exigent une coordination et une dextérité plus grandes.

Compétence 1

Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes

Contexte de réalisation

- en classe
- dans la cour d'école
- au gymnase
- sans outil ni matériel
- avec outils ou matériel
- à la suite de consignes simples
- avec l'aide du personnel enseignant
- selon les facteurs géographiques et les conditions climatiques

Critères d'évaluation

- Exécution de diverses actions de motricité globale
- Exécution de diverses actions de motricité fine
- Ajustement de ses actions en fonction de l'environnement
- Reconnaissance d'éléments qui favorisent son bien-être
- Manifestation de réceptivité à l'égard de l'information sur la santé et la sécurité

Composantes de la compétence

1. L'enfant élargit son répertoire d'actions
2. L'enfant adapte ses actions aux exigences de l'environnement
3. L'enfant reconnaît des façons d'assurer son bien-être

Manifestations

- Expérimente des actions de motricité globale
- Expérimente des actions de motricité fine
- Porte attention à ses réactions sensorielles et corporelles
- Se situe dans son environnement physique
- Expérimente des séquences d'actions
- Utilise des outils et du matériel avec une intention explicite
- Prend de bonnes postures
- S'exerce à la détente
- Identifie de bonnes habitudes de vie pour sa santé
- Respecte les règles de sécurité relatives à la tâche

Compétence 2

Affirmer sa personnalité.

Portée de la compétence

Au cours de la petite enfance, l'enfant se présente déjà comme une personne distincte, comme un être unique. Il a sa manière particulière d'entrer en contact avec d'autres personnes. Il agit et interagit avec tout ce qui l'entoure d'une façon qui lui est propre.

À l'éducation préscolaire, l'enfant poursuit la construction de son identité personnelle. Avoir confiance en soi, chez un enfant de 4 ou 5 ans, c'est se reconnaître des forces et des faiblesses, en sachant qu'il est accueilli par l'adulte et par les autres enfants. Il acquiert de la confiance en apprenant à exprimer son point de vue, ses goûts et ses intérêts. Il vit l'expérience d'être reconnu en établissant des rapports harmonieux avec les autres et en s'exerçant à porter un jugement sur ses actions et ses comportements. Il acquiert de l'assurance en découvrant des façons de répondre à ses besoins, en s'entraînant à se fixer des buts, à faire des choix, à se donner un projet. De plus en plus autonome, il choisit des activités qui mettent à profit son potentiel créateur, lui procurent du plaisir et assurent son intégration à la vie de la classe.

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant apprécie mieux ses forces et commence à composer avec ses faiblesses. Il a une meilleure connaissance de lui-même et il est capable, d'une part, de se faire reconnaître comme personne et, d'autre part, de reconnaître ce qui le distingue des autres. Il fait valoir ses idées, les explicite et pose des actions autonomes et responsables.

Compétence 2

Affirmer sa personnalité

Contexte de réalisation

- dans ses expériences de vie
- dans ses jeux
- dans ses projets
- dans ses activités créatrices
- dans ses relations avec les autres
- avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant

Critères d'évaluation

- Utilisation de moyens appropriés pour répondre à ses besoins
- Expression de ses goûts, de ses intérêts, de ses idées, de ses sentiments et de ses émotions d'une façon pertinente
- Manifestation de son autonomie à travers les jeux, les activités et les projets
- Manifestations diverses de sécurité affective

Composantes de la compétence

1. L'enfant répond de mieux en mieux à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux
2. L'enfant partage ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions
3. L'enfant fait preuve d'autonomie
4. L'enfant développe sa confiance en lui

Manifestations

- Exprime ses besoins
- Trouve des moyens d'y répondre
- Exprime de façon variée ses goûts et ses intérêts
- Exprime de façon variée ses sentiments et ses émotions
- Sélectionne le matériel en fonction de la tâche
- Fait des choix en fonction de lui-même et de l'environnement
- Se fixe des buts
- Prend des initiatives
- Persévère dans ses activités
- Prend des responsabilités
- Prend conscience qu'il a des forces et des faiblesses
- Fait valoir ses idées
- Livre ses impressions personnelles
- Prend des risques
- Manifeste de l'assurance

Compétence 3

Interagir de façon harmonieuse avec les autres.

Portée de la compétence

Dès son plus jeune âge, l'enfant est placé dans des situations d'interaction. Bien que la richesse de son expérience de socialisation dépende de son contexte familial et social, il a appris, pour l'essentiel, à interagir avec des adultes, avec des enfants d'âge différent et parfois même avec des petits groupes d'enfants de son âge.

À l'éducation préscolaire, l'enfant a l'occasion de se familiariser avec les exigences et les différences d'un groupe important d'enfants de son âge. Il établit des relations avec des personnes jeunes ou adultes qui lui étaient jusqu'alors étrangères. Il découvre son milieu communautaire et d'autres modes de vie. Il apprend à reconnaître l'autre et à porter attention à son message. Il s'ouvre aux différences individuelles et commence à concilier ses goûts, ses besoins et ses intérêts avec ceux des autres. Il apprend les règles de vie nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe. En situation de conflit, il pose des gestes qui en favorisent le dénouement. Il prend de plus en plus sa place dans le groupe et y apporte sa contribution.

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant est capable de vivre avec les autres de façon plus harmonieuse. Il communique avec différentes personnes, manifeste des gestes d'ouverture aux autres, apprécie les différences individuelles et s'implique activement dans la vie de groupe.

Compétence 3

Interagir de façon harmonieuse avec les autres

Contexte de réalisation

- dans les jeux
- dans les activités créatrices
- dans les projets
- dans ses expériences de vie
- à l'occasion de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication
- dans ses relations avec les autres enfants et les adultes

Critères d'évaluation

- Manifestation de gestes d'ouverture aux autres
- Implication personnelle dans la vie du groupe
- Respect des règles de vie du groupe
- Application de la démarche de résolution de conflits avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante
- Manifestation de gestes de partage
- Participation positive aux jeux, aux activités et aux projets

Composantes de la compétence

1. L'enfant s'intéresse aux autres
2. L'enfant participe à la vie de groupe
3. L'enfant applique une démarche de résolution de conflits
4. L'enfant collabore avec les autres

Manifestations

- Entre en contact avec différentes personnes
- Reconnaît les caractéristiques physiques, sociales et culturelles chez les autres
- Compare ces caractéristiques
- Reconnaît les différences et les similitudes entre lui et les autres
- Exprime ses idées
- Écoute les autres
- Participe à l'élaboration des règles de vie du groupe
- Participe au processus de prise de décision du groupe
- Assume des responsabilités
- Reconnaît la situation conflictuelle
- Relate les faits
- Exprime ses sentiments
- Cherche des solutions
- Met en pratique la solution choisie
- Vérifie la qualité de la solution
- Partage ses jeux, son matériel, ses idées, ses stratégies
- Propose son aide
- Encourage les autres
- Coopère à l'occasion
- Identifie les facteurs facilitant et entravant la collaboration

Compétence 4

Communiquer en utilisant les ressources de la langue.

Portée de la compétence

L'apprentissage de la langue, commencé bien avant l'éducation préscolaire, a permis à l'enfant de s'approprier une partie des expériences, des connaissances et des émotions que véhicule le langage. Il peut s'exprimer et communiquer oralement avec son entourage. Il est généralement captivé par les histoires qui lui sont lues ou racontées.

À l'éducation préscolaire, par la richesse de ses expériences de communication avec les personnes qu'il côtoie, l'enfant développe et enrichit ses aptitudes à communiquer. Il apprend à porter attention aux messages qu'on lui adresse, à mieux exprimer sa pensée et à respecter les règles de la communication. Par des activités variées, il découvre le plaisir de jouer avec les mots et avec les sonorités de la langue. Il invente des jeux de mots, des rimes et des comptines. Par des contacts soutenus avec les livres et les autres productions de communication orale et écrite, il prend plaisir à agir comme un lecteur, poursuit son développement de l'émergence de l'écrit, s'ouvre à la culture et fait progressivement des liens entre le langage oral et écrit. La littérature jeunesse lui permet de découvrir le livre, d'abord comme objet de plaisir, ensuite comme objet relationnel et aussi comme objet de recherche, de découverte et de connaissance. Pour mieux communiquer, il explore différentes formes d'écriture spontanée et s'initie aux technologies de l'information et de la communication.

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant est capable de s'exprimer et de s'expliquer pour être bien compris par les autres enfants et les adultes. Il est capable d'écouter une question ou une consigne et d'y répondre adéquatement. Il réagit de manière positive aux activités qui mettent en cause ses habiletés langagières, notamment dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Il est initié aux différentes formes et fonctions du langage et les adapte à diverses situations de communication.

Compétence 4

Communiquer en utilisant les ressources de la langue

Critères d'évaluation

- Manifestation de son intérêt pour la communication
- Attention accordée à l'interlocuteur
- Réactions verbales appropriées au sujet
- Utilisation de phrases simples et complètes pour communiquer avec les autres
- Comportements imitant ceux du lecteur
- Comportements imitant ceux du scripteur

Composantes de la compétence

1. L'enfant manifeste des attitudes positives par rapport à la communication
2. L'enfant comprend un message
3. L'enfant produit un message

Contexte de réalisation

- à partir de diverses situations réelles et significantes de la vie en classe
- en tenant compte de l'interlocuteur et du contexte
- en utilisant différentes sources sonores, visuelles ou numériques
- en utilisant la littérature jeunesse
- en utilisant les technologies de l'information et de la communication
- en utilisant la langue d'enseignement dans toutes les situations de la classe
- en tenant compte, s'il y a lieu, de l'enfant qui fait l'apprentissage d'une langue seconde

Manifestations

- Montre de l'intérêt et de la curiosité
- Maintient un contact avec son interlocuteur
- Engage la conversation
- Respecte le sujet de conversation
- Imité les comportements du lecteur et du scripteur
- S'intéresse aux technologies de l'information et de la communication
- Porte attention au message
- Tient compte des différents concepts liés au temps, à l'espace et aux quantités
- Exprime sa compréhension par rapport à l'information reçue
- Reconnaît l'utilité de l'écrit
- Fait des liens entre l'oral et l'écrit
- Explore des concepts et des conventions propres au langage écrit
- Explore quelques conventions, symboles et métaphores propres à l'environnement informatique
- Organise ses idées
- Utilise un vocabulaire approprié
- Explore l'aspect sonore de la langue en jouant avec les mots
- Explore différentes formes d'écriture spontanée
- Utilise des technologies de l'information et de la communication

Compétence 5

Construire sa compréhension du monde.

Portée de la compétence

Depuis sa naissance, l'enfant est sollicité sur le plan sensorimoteur, sur le plan de la représentation symbolique et, parfois, sur le plan de la pensée logique. Ses mouvements, ses sensations et ses perceptions constituent autant d'occasions et de moyens d'entrer en contact avec le milieu qui l'entoure pour le découvrir, le comprendre et s'y adapter. Découvrir et apprendre font partie intégrante de toutes ses activités.

À l'éducation préscolaire, l'enfant devient membre d'une communauté d'apprentissage et sa classe représente un lieu de stimulation intellectuelle. Il y apprend à exercer sa pensée de façon plus consciente et délibérée. Il pousse plus loin son exploration du monde par ses jeux et ses échanges avec ses pairs, par ses manipulations et ses expérimentations, par ses productions et ses créations, par ses communications verbales et ses réflexions. Il explore différents langages et découvre des façons variées de dire, de faire, de comprendre les choses et de résoudre un problème. Il accède progressivement à une pensée autonome et critique à l'égard de ses stratégies et de ses réalisations. Il développe sa curiosité et prend plaisir à la satisfaire en découvrant des réalités qui lui sont peu familières.

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant connaît le plaisir d'apprendre. Il demeure curieux et sait faire appel à ses connaissances et à sa pensée créatrice dans ses jeux aussi bien que dans la réalisation de projets. Il utilise quelques éléments de base des différents domaines d'apprentissage tels les arts, la mathématique, la science et la technologie. Il partage ses découvertes.

Compétence 5

Construire sa compréhension du monde

Contexte de réalisation

- à l'école
- auprès de sa famille
- dans sa communauté
- à l'aide de la technologie
- à l'aide des médias
- en s'appropriant les démarches propres aux disciplines qui font appel à différents langages
- avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant

Critères d'évaluation

- Manifestation d'intérêt et de curiosité, et désir d'apprendre
- Expérimentation de différents moyens pour exercer sa pensée
- Utilisation de l'information pertinente pour réaliser un projet
- Description de sa démarche et des stratégies utilisées dans la réalisation d'un projet

Composantes de la compétence

1. L'enfant manifeste des attitudes positives par rapport aux arts, à l'histoire, à la géographie, à la mathématique, à la science et à la technologie
2. L'enfant exerce sa pensée dans différents contextes
3. L'enfant organise l'information
4. L'enfant objective ses apprentissages

Manifestations

- Démontre de l'intérêt et de la curiosité
- Expérimente
- Utilise des outils, des techniques et des stratégies
- Fait des liens avec son quotidien
- Observe
- Explore
- Expérimente
- Manipule
- Pose des questions
- Associe des idées
- Anticipe
- Vérifie ses prédictions
- Exprime ce qu'il connaît
- Cherche de l'information
- Sélectionne de l'information
- Échange de l'information
- Décrit sa démarche
- Précise ses apprentissages et stratégies
- Réutilise ses acquis

Compétence 6

Mener à terme un projet.

Portée de la compétence

Au cours de la petite enfance, l'enfant découvre le monde en manipulant les objets qui l'entourent. Il choisit ses jeux et organise son espace selon ses besoins du moment. Il développe une façon d'expérimenter qui lui est propre.

À l'éducation préscolaire, l'enfant a l'occasion de s'engager dans la réalisation de projets personnels, de projets d'équipe ou de groupe. Les projets émergent souvent de ses jeux, de ses expériences ou de son imagination. Tout au long de sa démarche, il participe activement à ses apprentissages. Il fait appel à sa pensée créatrice, à ses connaissances et se donne un défi correspondant à ses champs d'intérêt. Par la diversité et l'envergure de ses projets, il apprend à mobiliser ses compétences cognitives, motrices, langagières, affectives et sociales en fonction d'un but à atteindre. Il utilise différents langages et moyens pour mener à terme un projet. Il apprend à présenter le fruit de son travail en expliquant sa démarche et en indiquant les stratégies et les ressources qu'il a utilisées. Il trouve diverses façons de réinvestir ses acquis.

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant réalise des projets personnels, d'équipe ou de groupe à sa mesure. Lorsqu'il s'engage dans un projet, il réutilise ses connaissances antérieures pour le planifier. Il en entrevoit les principales étapes et peut décrire la démarche utilisée. À la fin du projet, il peut faire état des connaissances acquises. Il développe ainsi des capacités et des habiletés qui serviront d'appui à d'autres apprentissages.

Compétence 6

Mener à terme un projet

Critères d'évaluation

- Manifestation de son engagement pour le projet
- Persévérance dans l'exécution de son projet
- Utilisation de stratégies pertinentes et variées dans l'exécution de son projet
- Explication sommaire de sa démarche de réalisation
- Appréciation des apprentissages faits et des difficultés éprouvées

Composantes de la compétence

1. L'enfant s'engage dans un projet
2. L'enfant réalise son projet
3. L'enfant transmet les résultats de son projet
4. L'enfant porte un jugement personnel sur le projet réalisé

Contexte de réalisation

- à partir de ses jeux et de ses champs d'intérêt
- en utilisant différents langages
- en explorant son environnement physique
- en explorant son environnement humain
- en explorant son environnement culturel
- à l'aide des technologies de l'information et de la communication
- avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant

Manifestations

- Manifeste ses intérêts
- Parle de ce qu'il connaît
- Exprime son intention de projet
- Recherche des informations pour réaliser son projet
- Utilise des stratégies variées
- Tient compte du temps et de l'espace
- Fait appel à sa créativité
- Fait preuve de persévérance
- Présente sa production
- Décrit sa démarche
- Explique les stratégies et les ressources utilisées
- Exprime son appréciation
- Parle des difficultés éprouvées
- Explique ce qu'il a appris
- Dit comment il l'a appris
- Nomme les réutilisations possibles

CONTENU

Développement psychomoteur

- Les parties du corps (p. ex. sourcils, gorge); leurs caractéristiques (p. ex. yeux bruns, cheveux courts); leurs fonctions (p. ex. respiration, locomotion); leurs réactions (p. ex. la peau rougit au soleil)
- Les expériences sensorielles : goût, toucher, odorat, vue, ouïe
- Les actions de motricité globale (p. ex. courir, lancer, pivoter, ramper, sauter, glisser, grimper, tourner)
- Les actions de motricité fine (p. ex. découper, tracer, coller, plier, modeler, déchirer)
- Les jeux corporels et sensoriels (p. ex. sauts à la corde, jeux de balle, jeux de découverte de textures)
- Les jeux d'assemblage (p. ex. casse-tête, blocs, meccano)
- Les besoins physiques (p. ex. se nourrir, se reposer, se vêtir, boire)
- Les positions d'une personne ou d'un objet dans l'espace (p. ex. devant, derrière, en face de, à côté de, en avant, en arrière, en haut, en bas, là-bas, sous, entre, loin de, à gauche, à droite)
- Les différentes façons de se détendre (p. ex. écouter de la musique douce, s'arrêter quelques minutes et fermer les yeux)
- L'utilisation d'outils (p. ex. ciseaux, cartes, craies, pinceaux, clavier, souris, crayons)
- Les habitudes de vie et certains effets sur la santé (p. ex. l'hygiène, l'activité physique, l'alimentation)

Développement affectif

- Le portrait de soi (p. ex. goûts, intérêts, qualités, rêves, projets d'avenir « Plus tard, je serai... »)
- Les caractéristiques personnelles (p. ex. date de naissance, numéro de téléphone, lieu de résidence, sa famille)
- Les sentiments (p. ex. la joie, la colère, la peur, l'ennui, la tristesse, la solitude)
- Les gestes d'autonomie (p. ex. reconnaître ses choses, s'habiller seul, trouver le matériel ou les outils utiles à ses activités)
- Les gestes de responsabilité (p. ex. faire un message, ranger ses jeux, prendre soin du matériel)

Développement social

- Les habiletés sociales : les formules de politesse (p. ex. dire bonjour, merci, s'il vous plaît); les attitudes verbales et non verbales (p. ex. sourire, regarder la personne qui parle, féliciter, dire « non » gentiment); les gestes de coopération (p. ex. encourager l'autre, partager, offrir son aide); les gestes de participation (p. ex. prendre des responsabilités, ranger le matériel)
- Les règles de vie (p. ex. les droits et les devoirs de chacun)
- La gestion des conflits (p. ex. les éléments de difficulté, les solutions, les compromis, les réparations)
- Les jeux comportant des règles (p. ex. jeux de loto, dominos, jeux de cartes, jeux de société)
- Les jeux coopératifs (p. ex. tous les jeux sans gagnant ni perdant, les jeux avec le parachute)
- L'environnement humain : les rôles sociaux (p. ex. le rôle de chacun à l'école, dans la famille, dans son milieu communautaire); les professions et les métiers (p. ex. électricienne, électricien, infirmière, infirmier)
- L'environnement culturel (p. ex. bibliothèque, musée, théâtre, salle d'exposition)
- La protection de l'environnement et la récupération (p. ex. règles, habitudes, attitudes, pollution)

CONTENU (Suite)

- La sécurité : les conduites et les règles de sécurité en rapport avec son environnement physique (p. ex. traverser la rue, prendre l'autobus, faire attention aux produits dangereux); les règles d'utilisation d'outils et de matériel (p. ex. ciseaux, couteau); les situations qui menacent sa sécurité et son bien-être (p. ex. gestes et touchers inacceptables, invitation à suivre une personne inconnue); les comportements à adopter et les façons d'obtenir de l'aide en cas d'urgence (p. ex. service d'urgence 911, s'adresser à un policier ou à un adulte qu'il connaît)

Développement langagier

- L'exploitation des histoires, des contes et des comptines (p. ex. écouter, raconter, inventer, anticiper la suite, mettre en ordre des séquences)
- L'interrelation avec les livres (p. ex. anticiper l'heure du conte avec plaisir, apprécier le coin lecture)
- Les habiletés de communication (p. ex. donner son point de vue, poser des questions, répondre aux questions)
- Les jeux symboliques (p. ex. jouer à la maison, à l'épicerie, à la clinique médicale)
- Les jeux de communication (p. ex. le téléphone, l'histoire collective)
- Les gestes associés à l'émergence de l'écrit : l'imitation du lecteur (p. ex. tenir un livre dans le bon sens, suivre de gauche à droite); l'imitation du scripteur (p. ex. faire semblant d'écrire)
- Le développement de la conscience phonologique : jeux de rimes (p. ex. le mot « chat » rime avec le mot « chocolat »); jeux avec des sons (p. ex. « lunette » et « lumière » commencent par le même son); jeux avec des lettres (p. ex. « maman » et « mouton » commencent par la même lettre); jeux de longueur des mots (p. ex. « domino » est plus long que « bas »)
- L'utilisation d'un vocabulaire juste dans le langage oral
- L'utilisation des pronoms et des temps de verbe appropriés dans le langage oral
- Les notions liées à la langue et au récit (p. ex. début, milieu, fin)
- La reconnaissance de l'écrit dans l'environnement
- La reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet
- La reconnaissance de quelques mots écrits (p. ex. son prénom, celui de ses amis, maman, papa)
- La production de quelques mots qu'il utilise (p. ex. son prénom, son nom)

Développement cognitif

- Le développement artistique : l'art dramatique (p. ex. marionnettes, jeux symboliques); la musique (p. ex. chansons et comptines, audition musicale); la danse (p. ex. improvisation gestuelle sur divers rythmes, folklore d'ici et d'ailleurs); les arts plastiques (p. ex. modelage, dessin, gouache, sculpture)
- Le développement de la pensée logico-mathématique : les jeux de nombres (p. ex. loto, calendrier); les jeux de dénombrement (p. ex. compter le nombre d'amis, le nombre de places dans un atelier); les jeux d'association (p. ex. associer un objet à une forme géométrique); les jeux de comparaison (p. ex. comparer la longueur de deux objets); les jeux de regroupement et de classement (p. ex. classer des objets selon un critère : couleur, grosseur, texture); les jeux de régularité (p. ex. créer des suites d'objets de plus en plus complexes); les jeux d'estimation (p. ex. la longueur, la quantité); les jeux de mesure (p. ex. mesurer des objets à l'aide d'une corde)
- L'application de la démarche de résolution de problèmes (p. ex. cinq enfants veulent le même jeu; il n'y a que deux exemplaires du jeu; que peut-on faire?)

CONTENU (Suite)

- Le développement scientifique et technologique : les jeux d'expérimentation (p. ex. bac à eau, sable, loupes, balance); l'observation et la manipulation d'objets (p. ex. fabrication, utilisation, montage et démontage); la recherche d'explications et de conséquences en rapport avec des matières (p. ex. le bois, la pierre, le papier, le carton), avec des éléments naturels (p. ex. l'air, l'eau, le feu) et avec des phénomènes naturels (p. ex. la rouille, le verglas, la germination, la chute des feuilles)
- Les routines de temps (p. ex. aujourd'hui, hier, les saisons, les jours de la semaine, les fêtes)
- Les notions relatives à l'espace (p. ex. haut, bas, près, loin, milieu, grand, large)
- Les notions relatives aux quantités (p. ex. plein, vide, autant, plus que)
- Les divers instruments de mesure (p. ex. calendrier, horloge, tasse à mesurer)
- Les êtres vivants : les caractéristiques (p. ex. naissance, croissance, mort); les catégories (p. ex. humains, végétaux, animaux)
- Les astres (p. ex. le Soleil, la Lune, les étoiles)
- L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (p. ex. conventions propres à l'informatique, utilisation d'un logiciel, production d'un message, conception de dessins)
- L'environnement physique de son milieu : les caractéristiques (p. ex. rural, urbain); les éléments naturels (p. ex. montagne, arbre, sable, lac); les infrastructures ou les objets (p. ex. rue, pont, parc, piste cyclable); les installations ou centres de service (p. ex. clinique médicale, ferme agricole, caserne de pompiers, supermarché)
- L'exploitation de son milieu et d'un milieu plus lointain (p. ex. visites à la ferme, au bureau de poste, au musée; expositions, pièces de théâtre, classes nature)

4 Programmes d'études

4.1 Buts

4.2 Caractéristiques

4.3 Domaines d'apprentissage



4.1 Buts

Les programmes d'études poursuivent les buts suivants :

- Établir les apprentissages fondamentaux que tous les élèves devront maîtriser à la fin de chacun des cycles;
- Assurer une progression dans la discipline par une présentation de l'étalement des compétences à chacun des cycles;
- Assurer une cohérence interdisciplinaire à l'ensemble des contenus pour chaque cycle;
- Déterminer, pour chacune des disciplines, l'énoncé de chaque compétence visée, le contexte de réalisation, les critères d'évaluation, les composantes, les manifestations et le contenu des disciplines regroupées en cinq domaines d'apprentissage;
- Fournir des indications relatives à l'évaluation des apprentissages sous les rubriques « contexte de réalisation » et « critères d'évaluation ».

4.2 Caractéristiques

Les programmes d'études sont présentés par cycle pluriannuel.

Ils sont formulés par compétence et établissent l'ensemble des résultats d'apprentissage que les élèves devront maîtriser à la fin d'un cycle scolaire donné, grâce à l'acquisition des capacités, des habiletés et du contenu disciplinaire.

Leur présentation matérielle est identique et claire. Ils sont rédigés dans un langage simple et accessible.

Ils assurent l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines.

Ils intègrent des notions relatives aux rapports égalitaires entre les filles et les garçons.

Au premier cycle, les programmes d'études contiennent des indications relativement à la poursuite des apprentissages commencés à l'éducation préscolaire, notamment en ce qui a trait aux sciences, à la technologie et à la construction des concepts liés au domaine de l'univers social.

4.3 Domaines d'apprentissage

Présentation générale des domaines d'apprentissage

Dans les programmes d'études, les disciplines sont regroupées en cinq domaines d'apprentissage.

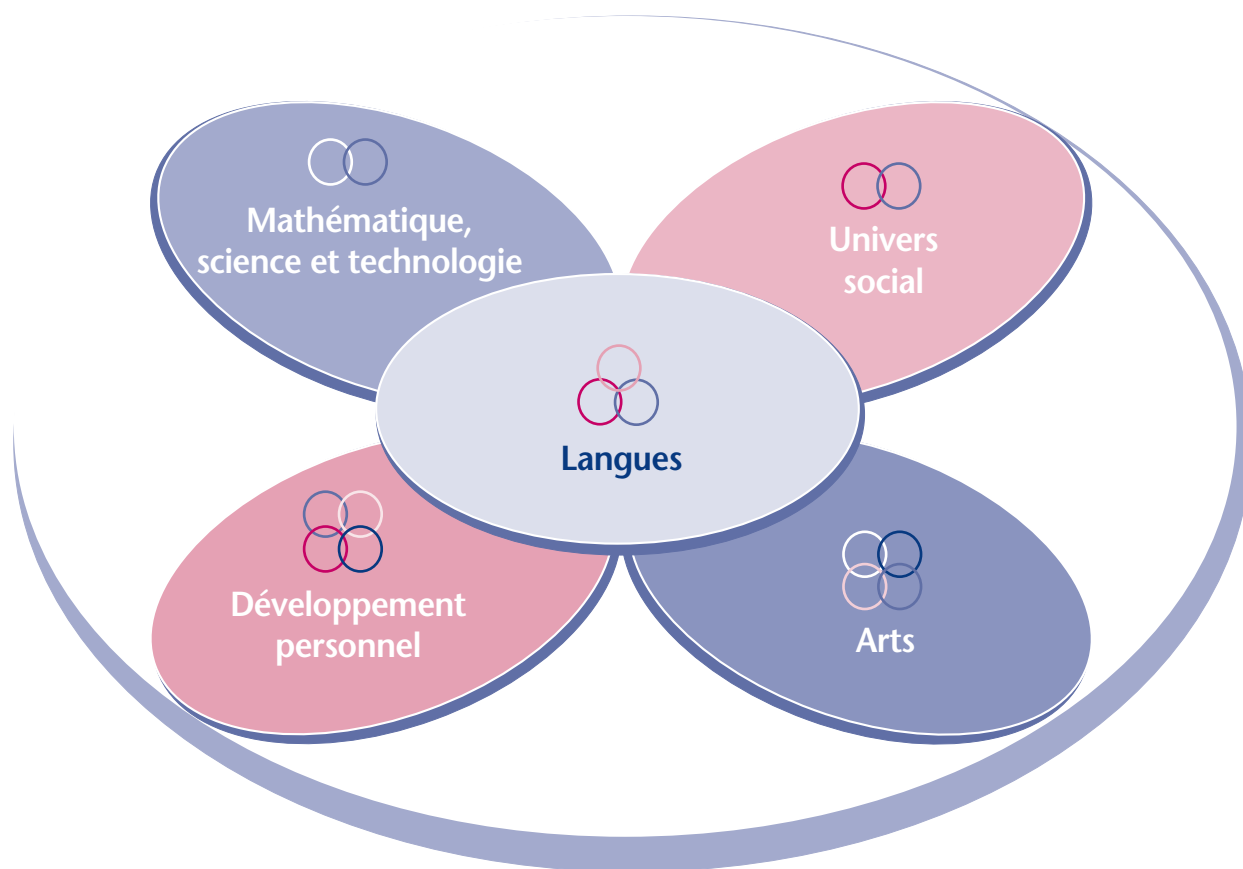
Les domaines retenus qui permettront aux élèves d'acquérir les compétences essentielles sont :

- Les langues;
- La mathématique, la science et la technologie;
- L'univers social;
- Les arts;
- Le développement personnel.

Les langues, étant des clés qui ouvrent aux savoirs des autres domaines de la culture, se trouvent au centre de l'apprentissage (voir schéma ci-dessous).

Schéma 6

Domaines d'apprentissage



5

Programmes d'études du primaire

5.1 Langues

5.2 Mathématique, science et technologie

5.3 Univers social

5.4 Arts

5.5 Développement personnel



5.1 Langues

L'élève acquiert des habiletés de communication dans la langue d'enseignement par la lecture, l'écriture, la parole, l'écoute et par les interrelations entre ces habiletés. Puisque la langue est au cœur de toute communication, sa maîtrise est non seulement fondamentale, mais aussi centrale parce que tout apprentissage à l'école y recourt et que l'exercice de tous les rôles sociaux et les relations interpersonnelles en requièrent la maîtrise.

Au-delà de ses codes, de ses règles, de ses richesses et de ses possibilités, la langue est liée à la sensibilité, à la culture, à la pensée et à l'expression. En effet, par le recours à la langue, on peut analyser, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et sa compréhension du monde. La langue est à la fois éminemment personnelle et sociale, précisément parce que nos mots traduisent la singularité de notre pensée, de nos sentiments et de nos émotions.

La langue est également essentielle à la constitution, au développement, à la consolidation et à la transmission de notre culture. Dans notre rapport à cette culture, la lecture et l'étude d'œuvres littéraires peuvent non seulement nous familiariser avec les mécanismes de la langue, mais aussi nous faire découvrir l'être humain, ses idées, ses sentiments, son évolution, son époque et, par conséquent, nous aider à développer notre esprit critique.

Dans la conjoncture historique et géographique du Québec et dans la perspective de l'interdépendance planétaire, l'apprentissage des langues seconde et tierce sera toujours un atout des plus importants, aussi bien pour leur utilité que pour leur ouverture sur d'autres cultures.

L'importance capitale de la langue exige que l'école consacre du temps à la communication pour permettre à l'élève d'entrer en relation avec l'adulte et avec ses pairs. Le développement intellectuel de l'élève, son équilibre affectif, sa sociabilité, l'affirmation de son identité et de sa vision du monde, ses projets d'accomplissement, somme toute son évolution dépend de la place qu'il occupera dans cette relation de communication.

Objectif général du domaine des langues

Développer la communication orale (parler et écouter) et la communication écrite (lire et écrire) permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de notre culture.

Apprentissages communs au domaine des langues

- Communiquer de façon appropriée dans des contextes variés, oralement de même que par la production et l'utilisation de documents écrits, visuels et médiatiques, en ayant recours aux ressources de la langue.
- Exprimer sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.
- Exercer sa pensée critique sur des textes oraux, écrits, visuels et médiatiques, afin de confronter ses valeurs à celles des autres dans une perspective évolutive.
- S'approprier les objets de la culture pour élargir sa vision du monde et avoir conscience de ses choix.
- Prendre plaisir à lire et à écrire.
- S'approprier la langue écrite pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux.
- Se représenter la langue comme un système et pouvoir en témoigner.
- Apprécier et valoriser le patrimoine culturel en accédant à un répertoire étendu de textes littéraires et en les situant dans leur contexte social.
- Utiliser de façon autonome les stratégies appropriées au contexte pour répondre à ses différents besoins.
- Se servir de la langue pour effectuer, dans de nouveaux contextes, des transferts de savoirs.

Présentation de la discipline

À la fois disciplinaires et transversales, les compétences développées en classe de français, langue d'enseignement, sont à la base de celles qui seront développées tout le long de la scolarité. En effet, l'élève y acquiert l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information orale ou écrite. Il lui sera possible d'y recourir dans sa vie courante non seulement pour atteindre ses buts personnels, mais également pour étendre ses connaissances et moduler sa vision du monde. C'est là l'essentiel du défi relevé par le développement de la littérature. Les apprentissages fondamentaux relatifs au langage visent avant tout l'intégration sociale, car ils permettent à l'élève de rassembler ses idées et de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes d'interaction, de poser un regard réflexif sur ses pratiques et d'exercer son sens critique dans l'ensemble des situations de communication rattachées aux différentes disciplines scolaires et à la vie en société.

À la fin de son cours primaire de français, l'élève sera ouvert aux pratiques et aux produits culturels liés à la langue grâce à des contacts multiples avec des œuvres déterminantes et en raison de son implication personnelle. Il aura également acquis des compétences de base lui permettant de lire avec aisance, dans différents contextes, divers genres de textes et d'y réagir adéquatement, de rédiger des textes variés avec une bonne maîtrise de la langue, et d'utiliser la langue orale de façon appropriée dans de nombreuses situations d'interaction. Il pourra ainsi mettre à profit ses compétences langagières dans toutes les disciplines scolaires et dans ses autres sphères d'activité.

Apprentissages propres à la discipline**Compétence 1**

Démontrer son ouverture à l'univers culturel lié à la langue.

Sens de la compétence

Entrer dans l'univers culturel, c'est expérimenter la fonction esthétique et les usages sociaux de la communication. C'est aussi se familiariser avec les pratiques et les produits culturels liés à la langue orale et écrite. Grâce à des interventions pédagogiques appropriées, l'élève entre en contact avec diverses formes de représentations culturelles à l'égard desquelles il peut exercer son jugement esthétique. En effet, pour se sentir impliqué dans la culture et, en particulier dans la culture littéraire, il lui faut d'abord s'initier aux œuvres importantes de la littérature jeunesse d'ici et d'ailleurs et à quelques œuvres de littérature générale, de même qu'au théâtre, au cinéma et à la chanson pour jeune public. Lors de ces activités souvent multidisciplinaires, il se rend également compte des liens à établir non seulement avec ses expériences artistiques et scientifiques, mais aussi avec les expériences de sa vie quotidienne.

En plus d'approprier en classe certaines facettes de la littérature, l'élève fréquente régulièrement le centre de ressources ou la bibliothèque scolaire de même que d'autres lieux de culture. De plus, il participe volontiers à des événements culturels, tels que des rencontres avec des auteurs ou des illustrateurs. Le plus souvent possible, il est invité à indiquer ses préférences, à s'interroger sur ce qu'il aime moins, à s'ouvrir à un univers façonné par la créativité et la sensibilité des êtres humains. Au plaisir spontané de ses découvertes succède celui de l'implication volontaire et du partage avec ses pairs. Dans cette optique, l'élève explore non seulement les diverses facettes du patrimoine culturel de son milieu, mais il se familiarise avec des œuvres et des productions d'auteurs de différentes origines culturelles. Il participe ainsi à l'élaboration d'une culture vivante empreinte de ce contexte diversifié.

Enfin, en s'engageant dans des activités telles que des projets de correspondance interclasses, des cercles de lecture, des expositions thématiques, l'heure du conte ou encore la radio scolaire, l'élève valorise diverses facettes de la littérature et d'autres pratiques et produits culturels. Il parvient progressivement à se constituer un répertoire référentiel, à développer des habitudes durables et à prendre de plus en plus conscience de l'importance de la culture dans sa vie sous le double signe de l'engagement et du plaisir. Tout au long de sa démarche, il est accompagné par l'enseignant qui joue le rôle essentiel d'un « passeur culturel ».

Compétence 2

Lire des textes variés.

Sens de la compétence

Au cours de sa scolarité, l'élève apprend à lire différents textes littéraires, courants et scolaires appropriés à son âge et présentés dans des livres ou sur d'autres supports médiatiques, afin de répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux.

Grâce à la pratique quotidienne de la lecture sous différentes formes, telles que la lecture silencieuse, la lecture partagée et la lecture à haute voix, l'élève intègre progressivement les connaissances ainsi que les stratégies acquises au cours d'activités d'apprentissage significatives. Afin de s'approprier le texte, il apprend à mettre en œuvre sa pensée créatrice et critique de manière à tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il lit.

Ainsi appelé à saisir les rapports entre le texte, le contexte et sa vie, l'élève accroît sa compréhension du monde. Parce que le processus de compréhension se développe sous l'effet de régulations interactives, l'élève constate très tôt l'importance et le rôle de la communauté des lecteurs dans laquelle il évolue. C'est ainsi que ses discussions avec différentes personnes contribuent à nuancer ses interprétations et à développer son esprit critique à l'égard des textes lus. En effet, l'initiation à l'écrit requiert le dialogue pour le partage du sens et repose nécessairement sur la présence d'interactions multiples. La communication orale s'avère donc essentielle à maints égards, complétant la part de la compétence culturelle. L'élève parvient ainsi à apprécier la lecture de textes variés et à y réagir. Il peut, de plus, utiliser l'information trouvée pour alimenter ses propres écrits ou pour effectuer des tâches de lecture inspirées de la vie quotidienne.

Placé dans un contexte scolaire stimulant et bénéficiant d'un soutien approprié de la part de l'enseignant, l'élève adopte progressivement de bonnes attitudes de lecture et acquiert des habitudes de lecture qu'il devrait conserver tout au long de sa scolarité et de sa vie personnelle. Il découvre le plaisir de lire et l'ouverture que la lecture apporte à la connaissance de soi, des autres et de l'univers. De plus en plus conscient des stratégies qu'il utilise dans sa conquête de la langue écrite, l'élève apprend à se distancier de ses projets de lecture et à réfléchir à sa façon de penser ou de traiter l'information écrite. Étant donné que l'apprentissage de la lecture est évolutif, l'élève développe progressivement son autonomie en fonction d'un rythme qui lui est personnel. Capable de réfléchir à son processus de compréhension, il développe progressivement l'ensemble des apprentissages qui, de lecteur débutant, feront de lui un bon lecteur.

Compétence 3

Écrire des textes variés.

Sens de la compétence

Au cours de sa scolarité, l'élève rédige des textes variés afin de répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux, en recourant aux différentes ressources langagières. De plus en plus conscient des distinctions entre l'oral et l'écrit, l'élève apprend progressivement à tenir compte des spécificités de ce dernier.

C'est en écrivant souvent, quotidiennement même, pour raconter, échanger, décrire, expliquer, convaincre, faire agir les autres ou jouer avec la langue que l'élève développe sa compétence à écrire des textes variés de plus en plus complexes dans divers contextes. Pour ce faire, il apprend à mobiliser les connaissances orthographiques, grammaticales, lexicales et textuelles acquises en classe, à consulter des ouvrages de référence, à recourir à des outils technologiques et à utiliser un éventail de stratégies efficaces liées au processus d'écriture. Prenant différentes formes, les écrits de l'élève doivent tenir compte des divers aspects d'une situation de communication, des principales composantes du projet d'écriture et des caractéristiques du genre de texte.

Dans un environnement riche et stimulant où les activités vécues en classe et à l'école peuvent être la source de nombreuses interactions en communication orale et justifier la lecture de textes variés, l'élève prend progressivement conscience que l'écriture est un moyen puissant et incontournable d'expression et de communication, comme en témoignent les recherches portant sur l'importance de la littératie. Il a ainsi l'occasion de rédiger des textes diversifiés pour lui-même ou pour différents destinataires tels que sa famille, ses pairs et d'autres lecteurs réels ou imaginaires. Dans cette optique, qui concilie des impératifs fonctionnels et esthétiques, s'effectue graduellement la découverte de l'utilité de l'écriture et du plaisir d'écrire pour soi et pour les autres.

Compétence 4

Communiquer oralement.

Sens de la compétence

Tout au long de sa scolarité, l'élève expérimente une grande variété de situations de communication orale afin de répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux.

Lors des interactions produites au moment des échanges ou des discussions en grand groupe et en groupes restreints, l'élève apprend à utiliser la langue orale comme outil d'apprentissage en explorant un sujet, en structurant sa pensée et en la précisant avec le soutien de ses pairs et celui de l'enseignant. Il apprend ainsi à se questionner et à questionner les autres pour s'informer ou pour recevoir de la rétroaction, à réagir aux œuvres lues, vues ou entendues, et à échanger verbalement durant ses activités de lecture et d'écriture. Dans un tel contexte favorisant la coopération, il vit des expériences nouvelles mobilisant des habiletés sociales liées à l'interdépendance, à l'entraide, à la valorisation et à l'accueil des autres.

Grâce aux interventions de l'enseignant lors des situations plus formelles de communication telles qu'un compte rendu, une présentation, une explication ou une démonstration, l'élève apprend à utiliser la langue orale comme outil d'expression et de communication en présentant clairement ses propos et en structurant adéquatement son discours. De plus, il apprivoise les formes du français québécois oral standard. Ces formes sont celles qui sont valorisées socialement, reconnues comme correctes et d'usage fréquent en situation formelle de communication. Dans un contexte qui justifie ces choix linguistiques, l'élève devient de plus en plus attentif au choix de son vocabulaire, aux structures syntaxiques qu'il utilise de même qu'au recours aux divers éléments prosodiques.

Dans un climat favorisant la prise de parole et l'écoute active, l'élève explore en alternance les rôles de locuteur et d'auditeur au cours de situations quotidiennes de communication orale qui recoupent les thématiques retenues non seulement en français mais dans toutes les disciplines et qui proviennent fréquemment des domaines d'expérience de vie. Il développe ainsi progressivement une certaine aisance à communiquer en même temps que s'intensifie chez lui la découverte de l'utilité de la communication orale et du plaisir qui en découle à l'intérieur d'une véritable communauté d'apprentissage.

Compétences en Français, langue d'enseignement

Compétence 1

Démontrer son ouverture à l'univers culturel lié à la langue

Composantes de la compétence

- L'élève s'initie aux œuvres littéraires et à d'autres productions culturelles liées à la langue
- L'élève porte un jugement esthétique sur une pratique ou sur un produit culturel lié à la langue
- L'élève intègre ses acquis culturels dans ses expériences de lecture, d'écriture et de communication orale
- L'élève valorise les pratiques et les produits culturels liés à la langue
- L'élève évalue son implication culturelle

Compétence 2

Lire des textes variés

Composantes de la compétence

- L'élève conçoit la lecture comme un processus actif de recherche de sens
- L'élève construit du sens à l'aide de stratégies appropriées
- L'élève réagit au texte pendant et après sa lecture
- L'élève utilise l'information contenue dans le texte à diverses fins
- L'élève évalue son processus de lecture

Compétence 3

Écrire des textes variés

Composantes de la compétence

- L'élève conçoit l'écriture comme un outil d'expression, de communication et d'apprentissage de la langue
- L'élève rédige son texte en ayant recours à des stratégies appropriées
- L'élève révisé son texte à différents moments pour l'améliorer
- L'élève corrige son texte
- L'élève réécrit son texte en vue de sa diffusion
- L'élève évalue son processus d'écriture

Compétence 4

Communiquer oralement

Composantes de la compétence

- L'élève conçoit la langue orale comme un outil d'apprentissage, d'expression et de communication
- L'élève explore un sujet avec autrui pour construire sa pensée
- L'élève partage ses propos au cours d'une situation d'interaction
- L'élève réagit aux propos entendus au cours des interactions
- L'élève évalue sa communication orale

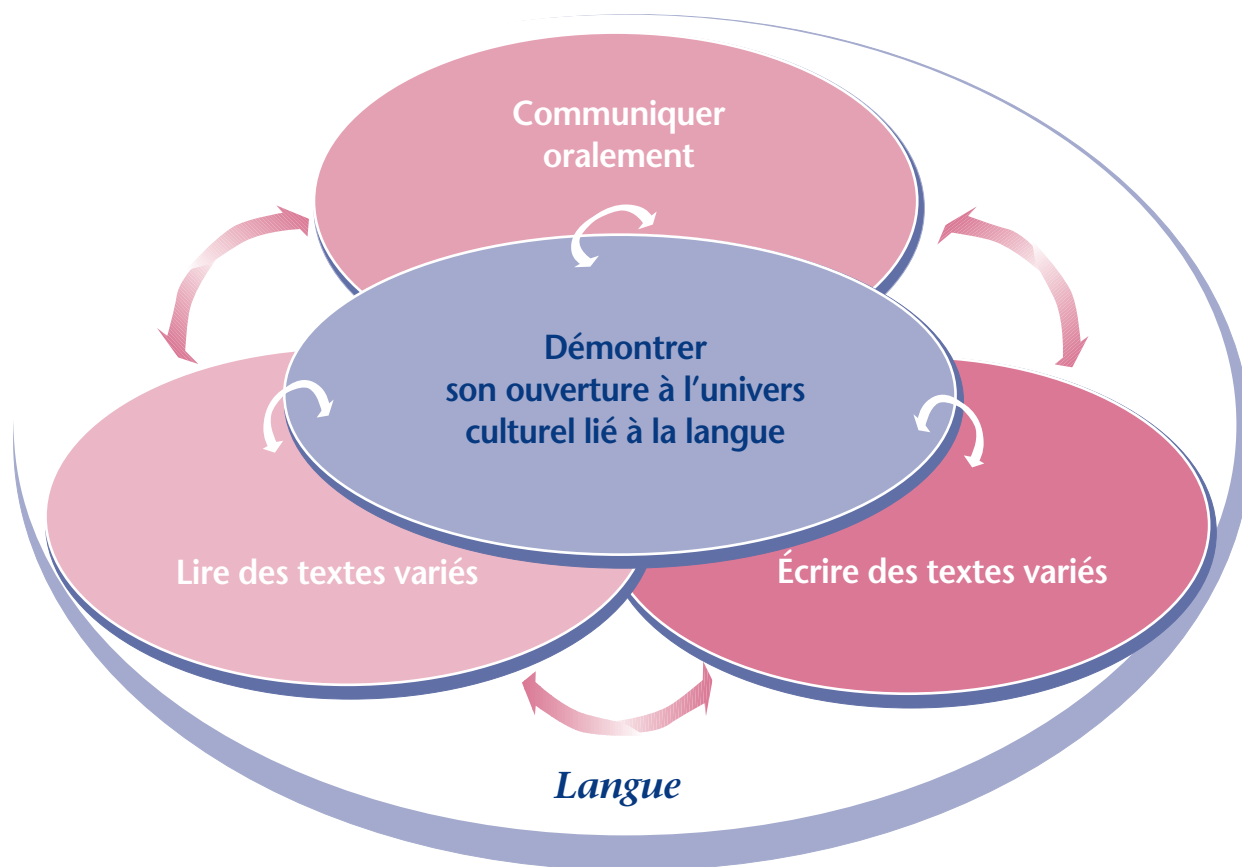
Liens entre les compétences

Les quatre compétences relatives au français, langue d'enseignement, à savoir démontrer son ouverture à l'univers culturel lié à la langue, lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement, sont à la fois complémentaires et interdépendantes. En effet, la pratique quotidienne d'activités de lecture et d'écriture, accompagnée d'échanges oraux portant sur les œuvres lues, vues ou entendues dans un contexte scolaire, culturel et stimulant, favorise un accroissement des compétences langagières dans une perspective de complémentarité réciproque. Leur interdépendance est donc liée à la concrétisation et à la réalisation des orientations globales retenues pour l'apprentissage du français, langue d'enseignement.

C'est surtout la compétence relative à la culture qui favorise l'intégration des trois autres compétences puisque c'est à travers ses visées transversales que l'élève peut s'initier aux œuvres littéraires et à d'autres productions culturelles, porter sur elles un jugement esthétique, intégrer ses acquis culturels dans ses expériences de lecture, d'écriture et de communication orale, s'ouvrir à d'autres cultures et, enfin, apprendre à valoriser quelques-unes des richesses du patrimoine littéraire du Québec, de la francophonie et du monde entier. Les jonctions possibles entre la lecture et l'écoute, la parole et l'écriture, la lecture et l'écriture donnent lieu à de fécondes interactions qui favorisent des transferts de connaissances et de stratégies. Par ailleurs, lire, écrire et communiquer oralement s'inscrivent parmi les apprentissages culturels de base qui nécessitent un accompagnement différencié. Cette compétence culturelle vise donc à compenser certaines inégalités sociales en offrant à tous les élèves du primaire une possibilité d'insertion dans la culture omniprésente de l'écrit.

Dans cette optique, on retiendra la nécessité que certains apprentissages soient consacrés de façon spécifique à l'acquisition de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. Il s'agit là expressément du mandat dévolu à chacune des compétences. Cependant, lors des situations vécues en classe, on observe des interactions fréquentes : l'élève qui lit éprouve le besoin de discuter de sa lecture et parfois même d'écrire à son propos ou alors, avant d'écrire, il peut éprouver le besoin d'en parler ou même de consulter des textes déjà lus. Le cloisonnement de ces compétences, s'il peut sembler artificiel, possède toutefois le mérite de faciliter les interventions pédagogiques en vue de soutenir l'élève le mieux possible.

Le schéma qui suit illustre l'interdépendance des compétences en lecture, en écriture et en communication orale, de même que leur intégration à la compétence culturelle. Ces quatre compétences constituent l'ensemble des apprentissages reliés à la langue.

Français, langue d'enseignement**Importance relative des compétences**

Compte tenu de l'intégration des quatre compétences, leur importance relative est la même, ce qui n'empêche nullement d'accorder la priorité, selon le cycle, à certaines compétences.

Au premier cycle, une très grande importance est accordée à la lecture qui se développe en interaction avec l'écriture et la communication orale. Le passage progressif de l'oral à l'écrit s'opère à travers de nombreuses expériences culturelles qui nourrissent les échanges verbaux et soutiennent les apprentissages de base en lecture et en écriture.

Au deuxième cycle, on insiste davantage sur l'écriture et la lecture pratiquées quotidiennement, de même que sur leurs nombreuses interactions. Des expériences culturelles régulières, variées et stimulantes justifient également le recours à diverses formes de communication orale dans une perspective d'interdépendance et de complémentarité.

Au troisième cycle, l'écriture revêt une importance capitale. L'élève apprend également à démontrer une plus grande ouverture à la culture littéraire, à poursuivre le développement de sa compétence à communiquer oralement, et à effectuer de constantes jonctions entre les textes qu'il lit et ceux qu'il produit.

En fin de parcours des trois premiers cycles, les quatre compétences langagières revêtent une importance égale et continuent de se développer dans une interdépendance constante au cours des situations qui les mobilisent.

Compétence 1

Démontrer son ouverture à l'univers culturel lié à la langue.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, l'enfant se sensibilise au monde de l'écrit. En explorant l'univers des mots de multiples manières, l'enfant développe sa sensibilité esthétique. Il monte de petits spectacles de marionnettes, prend plaisir à improviser des saynètes, se réjouit lors de l'animation d'albums, apprend même des chansons et des comptines. Très tôt, on l'invite à recourir à son esprit critique et à manifester ses préférences.

Au premier cycle, ses expériences culturelles s'accroissent grâce à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à ses expériences de prise de parole. La littérature jeunesse et la littérature générale deviennent alors des sources d'inspiration privilégiées. Plusieurs pratiques culturelles sont favorisées et encouragées, notamment à partir d'albums de fiction ou d'ouvrages documentaires qui alimentent les projets de plus ou moins grande envergure issus de la dynamique des échanges en classe. Bien que l'accent soit mis sur les œuvres produites et les pratiques existantes afin que l'élève puisse s'initier à cet univers culturel, il importe néanmoins de l'accompagner constamment dans cette exploration active destinée à lui permettre d'apprivoiser de nouvelles facettes de la réalité. Dans cette optique, l'élève participe à certaines activités disponibles et accessibles dans son environnement scolaire et communautaire — publications scolaires, correspondance, visites éducatives, écoute de chansons, expositions de livres, récitals, pièces de théâtre, rencontres avec des auteurs — qui l'amènent à réfléchir à son implication culturelle. Il peut alors établir des liens avec le monde des arts, puisque les dessins, les marottes, les marionnettes, la musique et la danse font partie de ses activités multidisciplinaires.

À la fin du premier cycle, l'élève connaît quelques œuvres marquantes du patrimoine littéraire pour les jeunes. Il s'inspire souvent de ses lectures pour alimenter ses projets d'écriture et de communication orale. Son choix de vocabulaire et sa syntaxe à l'oral témoignent, à différents moments, de l'intégration d'œuvres de littérature jeunesse et de littérature générale lues, vues ou entendues. Lorsqu'il participe à des activités culturelles adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences.

Deuxième cycle

L'ouverture à l'univers culturel lié à la langue, amorcée au premier cycle, se poursuit au deuxième cycle. L'élève connaît déjà quelques textes documentaires et de fiction et a pu participer à de nombreuses activités d'animation du livre sous différentes formes. Depuis son arrivée à l'école, il a été influencé positivement par diverses expériences culturelles à sa portée.

Au deuxième cycle, la fréquentation régulière d'œuvres de littérature jeunesse et de littérature générale permet à l'élève d'explorer davantage les richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie. Il se constitue progressivement un référentiel personnel dans lequel il tient compte de ses coups de cœur. Il apprend à apprécier la diversité des pratiques et des produits culturels dans son milieu, à réagir de façon critique et à valoriser certaines expériences esthétiques. Grâce à l'expansion technologique, il s'ouvre à de nouveaux horizons dans le monde de l'écrit, ce qui lui permet d'affirmer ses goûts, ses préférences et ses opinions de multiples manières. Enfin, il réagit positivement à divers incitatifs mis en place à l'école pour favoriser une ouverture à la diversité dans un monde pluraliste. En multipliant les contacts avec des œuvres déterminantes qui se rattachent aux projets individuels et collectifs ayant émergé en classe, l'élève enrichit non seulement son répertoire référentiel, mais également sa vision du monde. La créativité déployée verbalement rejoint celle des artistes ou des scientifiques qui l'inspirent. Les cercles de lecture, les expositions de livres ou d'œuvres d'art, l'exposciences, les spectacles multimédias, le journal scolaire ou les visites au musée figurent parmi des sources d'inspiration motivante où les ressources du langage oral et écrit apparaissent constamment sollicitées.

À la fin du deuxième cycle, l'élève manifeste un sens critique adapté à son âge en émettant des jugements esthétiques à propos de diverses pratiques et de produits culturels. Il participe activement à de multiples activités culturelles dans son milieu scolaire et communautaire, et fait oralement la promotion d'œuvres de littérature jeunesse et de littérature générale auprès de ses pairs. De plus, ses communications orales et ses textes écrits témoignent, sur les plans de la syntaxe et du vocabulaire, de l'influence de ses lectures et des liens qu'il établit entre les œuvres lues, vues ou entendues.

Troisième cycle

À son arrivée au troisième cycle, l'élève a déjà vécu un bon nombre d'activités culturelles. Il a été en contact avec des œuvres de qualité et il connaît déjà plusieurs pratiques et produits culturels. S'il peut parler de ses préférences, il est également en mesure de porter un regard critique et d'émettre des jugements esthétiques à partir de critères déjà établis.

Au troisième cycle, l'élève perçoit davantage la culture littéraire comme une forme de partage ou de médiation entre lui et les autres. Il a l'occasion d'entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination. Il apprend à connaître des œuvres significatives, s'intéresse aux personnes qui écrivent des romans pour les jeunes, des chansons, des poèmes ou des pièces de théâtre en faisant preuve d'ouverture et de bienveillance à l'égard des diverses pratiques culturelles. Il s'intéresse ainsi à plusieurs auteurs ainsi qu'à des artistes présents dans le monde du théâtre ou de la musique puisque le domaine des arts apparaît souvent lié au monde littéraire. Il valorise ses découvertes et ses préférences non seulement en s'impliquant volontiers dans les activités qui lui sont proposées, mais également en faisant preuve d'initiative et de créativité dans des projets culturels, soit individuels ou en sous-groupes qui mobilisent sa classe ou d'autres classes et même parfois l'école. L'animation d'une heure du conte dans une classe du préscolaire, le tutorat effectué auprès d'élèves du premier cycle pour rédiger de petits livres à l'ordinateur, la prise en charge de la radio scolaire ou du journal de l'école, l'organisation de la semaine du livre ou de celle du français constituent autant d'occasions pour une implication significative. Ce faisant, l'élève accroît sa conscience identitaire et augmente sa fierté à l'égard des pratiques et des produits culturels liés à la langue qui font partie du patrimoine actuel ou qui s'inscrivent dans la modernité.

À la fin du troisième cycle, l'élève connaît diverses facettes de l'univers lié à la langue. En effet, de nombreuses œuvres de littérature jeunesse et de littérature générale lui sont familières et il sait les comparer entre elles en plus d'établir des liens avec d'autres formes de représentations. Leur influence déterminante apparaît d'ailleurs nettement perceptible dans ses écrits et ses communications orales. Il est conscient de ce qu'il aime moins et manifeste ses préférences à l'égard des romans, légendes, bandes dessinées, poèmes, pièces de théâtre, films, chansons et documentaires à sa disposition. Il sait consulter avec efficacité des répertoires littéraires, touristiques et artistiques pour orienter ses choix. Son esprit critique lui permet de porter des jugements esthétiques autant sur les pratiques et produits culturels à sa portée que sur l'effet des médias (journaux, radio, télévision, affiches, livres, revues) dont l'influence se fait sentir sur la définition de la culture. Non seulement il témoigne d'un vif intérêt pour les événements culturels dans sa région, mais il participe activement à la vie culturelle de sa classe et de son école.

Compétence 1	Contexte de réalisation	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Démontrer son ouverture à l'univers culturel lié à la langue	— au moment de la lecture ou de l'écoute	X	X	X
	- de récits, de poèmes et d'autres textes issus de l'héritage francophone	X	X	X
	- de documentaires traitant de thèmes liés aux différentes disciplines et aux domaines d'expérience de vie	X	X	X
	— à la suite du visionnement de productions multi-médias	X	X	X
	— au cours d'activités favorisant la conscience de sa propre culture et de la diversité culturelle	X	X	X
	— en pouvant bénéficier d'un soutien approprié de la part de l'enseignant et de ses pairs	X	X	X
Critères d'évaluation				
— Intégration de ses expériences culturelles dans des pratiques de lecture et de communication orale		X	X	X
— Intégration de ses expériences culturelles dans des pratiques d'écriture			X	X
— Appréciation d'œuvres littéraires, de pratiques et de produits culturels			X	X
— Engagement dans des activités à caractère culturel			X	X
— Valorisation des pratiques et des produits culturels liés à la langue dans son milieu				X
Composantes de la compétence				
1. L'élève s'initie aux œuvres littéraires et à d'autres productions culturelles liées à la langue	— Entre en contact avec différents produits culturels (album, roman, documentaire, film, pièce de théâtre, poème, chanson)	X	X	X
	— Participe activement à une activité culturelle liée à la langue	X	X	X
	— Explore régulièrement une nouvelle œuvre littéraire (<i>récit, poème, chanson franco-phonie, conte, documentaire</i>) par la lecture, le visionnement ou l'écoute		X	X
	— S'intéresse à un auteur ou à un illustrateur de littérature jeunesse		X	X
	— Indique ses préférences individuelles à l'égard des œuvres lues, vues ou entendues		X	X
	— S'ouvre aux œuvres littéraires provenant d'une autre culture			X
	— Évoque l'importance de la culture dans toutes les sphères de sa vie			X

Composantes de la compétence (Suite)		Manifestations (Suite)			(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
			1 ^{er}	2 ^e	3 ^e		
2. L'élève porte un jugement esthétique sur une pratique ou sur un produit culturel lié à la langue	–	Nomme les émotions ou les sentiments éprouvés au cours d'une expérience culturelle	X	X	X		
	–	Explore les raisons de sa préférence ou de sa résistance à l'égard d'une œuvre	X	X	X		
	–	Précise son degré d'appréciation envers une œuvre		X	X		
	–	Donne son opinion à propos d'une émission télévisée, d'un film, d'un livre ou d'une pièce de théâtre		X	X		
	–	Se prononce sur les qualités et les faiblesses d'une œuvre lue, vue ou entendue		X	X		
	–	Justifie, à l'aide d'exemples issus de l'œuvre, les raisons de son appréciation			X		
	–	Établit des distinctions entre un livre et son adaptation au cinéma, à la télévision ou au théâtre			X		
	–	Signale la présence de stéréotypes dans une œuvre			X		
	–	Mentionne les préjugés dont il veut se défaire pour bien accueillir l'œuvre			X		
3. L'élève intègre ses acquis culturels dans ses expériences de lecture, d'écriture et de communication orale	–	Utilise, en communication orale, des idées, des expressions ou des mots provenant de ses lectures et de ses autres expériences culturelles	X	X	X		
	–	Établit des liens entre son expérience personnelle et une œuvre lue, vue ou entendue	X	X	X		
	–	Mentionne ses sources d'inspiration (chanson, pièce de théâtre, film, témoignage d'un auteur ou d'un artiste, message publicitaire)		X	X		
	–	Recueille, dans ses lectures et dans ses autres expériences culturelles, des formulations poétiques afin de les réinvestir dans un écrit		X	X		
	–	Expérimente à l'écrit un usage créatif de la langue (textes poétiques, jeux de mots, rimes)		X	X		
	–	Transpose, dans un texte écrit, des éléments empruntés à des textes lus ou entendus		X	X		
	–	Utilise, dans un texte écrit, des formulations syntaxiques et un vocabulaire inspirés d'œuvres lues, vues et entendues		X	X		

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	Version approuvée		
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
4. L'élève valorise les pratiques et les produits culturels liés à la langue	– Recense des faits sociaux, historiques ou biographiques qui lui permettent de mieux comprendre un texte se rapportant à une autre époque ou à une autre culture			X
	– Tient compte de ses expériences scientifiques ou artistiques dans ses pratiques ou productions culturelles			X
	– Exprime spontanément son intérêt pour une pratique ou un produit culturel lié à la langue	X	X	X
	– Présente une découverte culturelle à ses pairs	X	X	X
	– Témoigne, oralement ou par écrit, de l'apport d'une expérience culturelle dans sa vie		X	X
	– Justifie ses préférences pour des œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui		X	X
	– Fait l'éloge des richesses de son patrimoine culturel		X	X
	– Collabore à une activité culturelle adaptée à son âge (club de chansons, exposition de livres, spectacle de marionnettes, saynète, cercle de lecture, rencontre avec un auteur ou un artiste, événement commémoratif)		X	X
	– Suggère une activité favorisant l'ouverture à la diversité culturelle		X	X
	– Participe à un réseau d'échanges culturels (correspondance, rencontres, partage de documents, entrevues)			X
5. L'élève évalue son implication culturelle	– Exprime son plaisir à participer à la vie culturelle de la classe et de l'école			X
	– Qualifie sa participation à une activité culturelle	X	X	X
	– Justifie son niveau d'implication personnelle		X	X
	– Précise l'importance de la culture dans sa vie personnelle, scolaire et sociale		X	X

Contenu disciplinaire

Stratégies d'insertion culturelle

- Stratégies d'appropriation
 - attitude positive
 - anticipation d'un événement à venir
 - préparation minutieuse (réflexions, lectures, discussions)
 - participation active
- Stratégies d'intégration
 - établissement de liens entre son expérience personnelle et une œuvre lue, vue ou entendue
 - appréciation de différents produits culturels
 - établissement de liens entre diverses expériences culturelles
 - énonciation d'un jugement esthétique
- Stratégies de valorisation
 - évocation d'expériences antérieures
 - identification de ses préférences
 - partage de ses expériences et de ses découvertes
 - collaboration à la mise en place d'activités culturelles

Répertoire littéraire

- Œuvres québécoises, œuvres francophones et œuvres bien traduites (comptines, poèmes, chansons, contes, légendes, récits, romans, documentaires, bandes dessinées, fables) sous diverses formes, comme des albums, des livres, des films, des émissions de télévision, des cédéroms, des spectacles de marionnettes

Référentiel culturel

- Affiches promotionnelles, calendriers artistiques, carte de sa municipalité, émissions culturelles, journaux scolaires, livres d'art, magazines, reproductions d'œuvres d'art ou de manuscrits, etc.
- Dépliants, annuaires, journaux, fiches biographiques d'écrivains, d'artistes et d'illustrateurs, chroniques artistiques, etc.

Vocabulaire

- Vocabulaire relatif aux champs d'intérêt des élèves et aux ressources disponibles dans le milieu (affiches thématiques, dictionnaire mural)
- Vocabulaire relatif aux événements ponctuant l'année scolaire et civile (étapes, saisons, mois, semaines, journées, fêtes spéciales, anniversaires)
- Vocabulaire relatif au monde du livre (album, auteur, bande dessinée, bibliographie, bibliothécaire, bibliothèque, biographie, centre de ressources, chapitre, classification, collection, conte, couverture, écrivain, éditeur, édition, événement, illustrateur, illustration, légende, littérature, livre, personnage, poète, promotion, quatrième de couverture, rayon, récit, roman, système Dewey)

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X	X
		X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X

[illegible]

- Expressions figées propres à sa région
- Vocabulaire relatif aux lieux et aux événements culturels (centre Internet, cinéma-maison, salle de cinéma, salle de spectacle, théâtre)

- Affiche de présentation, d'information, d'invitation : sujet, slogan ou message accrocheur, mots-clés ou renseignements requis (où, quand, de qui, pour qui, pourquoi), disposition graphique originale (caractères de formats lisibles et variés), illustrations
- Annonce classée : nom de l'objet ou du service, détails pertinents, utilité, prix demandé
- Article documentaire : constat d'un problème, question à résoudre, explications proposées, retour sur ce qui a été expliqué
- Bande dessinée : page (planche) divisée en plusieurs cases (vignettes) plus ou moins grandes, pensées ou dialogues contenus dans des bulles (phylactères), espacements entre les vignettes (ellipses), une ou deux phrases pour situer l'action (texte récitatif), bruits et symboles dans les cases pour exprimer les émotions ou les sentiments (onomatopées et idéogrammes)
- Carte d'invitation : objet de l'invitation, détails (quoi, où, qui, pourquoi, quand), salutation, signature, coupon-réponse s'il y a lieu
- Chanson : titre, progression dans les couplets, refrain, présence de rimes, rythme régulier
- Comptine : assemblage de mots réels ou inventés, choix de sonorités, rythme régulier, avec ou sans rimes, répétitions fréquentes
- Débat : présentation d'un projet ou d'une position, avantages (arguments pour), inconvénients (arguments contre), rappel des arguments
- Fable : habituellement deux personnes (animaux, êtres imaginaires, objets animés) situation de départ, actions des personnages, point culminant, effet de surprise dans la situation finale (double renversement), morale, en vers ou en prose
- Lettre : lieu de provenance, date, formule pour s'adresser au destinataire (appel ou prise de contact), corps de la lettre (message), formule de courtoisie pour terminer (salutation), signature du scripteur
- Poème : titre, ouverture, dynamique ou progression, clôture ou chute, présence de figures de style, sentiments, vocabulaire évocateur
- Portrait (d'un personnage) : allure générale, signes distinctifs, détails concernant diverses parties de son corps, traits de caractère, sentiments, occupations
- Recette : nom du mets, liste des ingrédients, quantités à utiliser, étapes à suivre ou actions à poser selon un ordre chronologique, mode de cuisson ou de conservation
- Reportage (description ou explication) : faits ou événements racontés selon l'ordre chronologique, commentaires liés aux photographies, aux illustrations ou aux témoignages

Contenu disciplinaire (Suite)

Caractéristiques relatives à différents genres de textes à l'oral et à l'écrit (Suite)

- Règles du jeu (instructions) : situation (nombre de joueurs, lieu, matériel nécessaire), déroulement et fin du jeu, schémas ou illustrations
- Récit : titre, situation initiale, événement déclencheur (problème), péripéties (actions entreprises), résolution du problème (dénouement), situation finale

Figures et jeux de mots

- Répétition : reprise du même mot (surtout au début du vers) ou reprise d'un même vers à l'intérieur d'autres strophes
- Comparaison : liens entre deux éléments à l'aide de « comme »
- Métaphore : transposition d'un mot ou d'une expression dans un autre registre thématique
- Inversion : déplacement de deux termes
- Mot-valise : fusion de deux parties de mots pour en créer un nouveau
- Onomatopée : petit bruit ou phénomène codifié sous forme de son
- Allitération : recours exclusif à certaines sonorités
- Rimes

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
		X X
X	X	X X
X	X	X X
X	X	X X
X	X	X X
X	X	X X
X	X	X X

Compétence 2

Lire des textes variés.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, l'enfant prend progressivement conscience des différentes fonctions de la lecture et il s'éveille au plaisir de lire. Il apprécie non seulement les histoires qu'on lui raconte et qu'on lui lit, mais il se montre sensible aux jeux de mots et aux comptines. Avant même son arrivée au premier cycle, l'enfant reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement.

Au premier cycle, l'élève est placé en contact avec des textes diversifiés, littéraires et courants, présentés sur différents supports médiatiques. Par la lecture quotidienne, l'élève apprend à appliquer les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots et à utiliser des stratégies de compréhension. Il apprend à construire du sens et à proposer une interprétation personnelle. Il réagit donc au texte, individuellement ou avec ses pairs, notamment en établissant des liens avec sa propre vie. En fonction des tâches de lecture qu'on lui propose à l'intérieur des diverses situations d'apprentissage issues des disciplines scolaires et en rapport avec les domaines d'expérience de vie, il apprend, avec un soutien approprié, à extraire et à utiliser l'information contenue dans les textes pour différentes raisons. De plus, il perçoit progressivement que la lecture est un processus actif et dynamique de recherche de sens particulièrement utile pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'information ainsi que ses besoins affectifs. Il découvre ainsi l'utilité de la lecture et le plaisir qui en découle à l'intérieur de nombreuses situations d'interaction.

À la fin du premier cycle, l'élève est régulièrement en contact avec des textes variés qui répondent à diverses intentions de lecture. Le lecteur débutant construit du sens et ajuste sa compréhension en recourant à des stratégies qui lui permettent, notamment, de reconnaître instantanément des mots fréquents dans des contextes variés, de décoder en contexte des mots inconnus à l'écrit à partir de leurs correspondances graphophonologiques et d'établir des liens dans les phrases et entre les phrases. Il peut donc lire avec efficacité des textes appartenant à différents genres littéraires et courants et qui présentent un défi raisonnable sur les plans du contenu, de la syntaxe et du vocabulaire. Par ailleurs, il s'approprie l'information contenue dans ces textes en effectuant des tâches simples et significatives, et il réagit à ses lectures en établissant des liens avec sa propre expérience.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à lire des textes variés — littéraires et courants — s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du premier cycle en vue de les consolider.

Au deuxième cycle, l'élève, placé quotidiennement en contact avec des textes littéraires, courants et scolaires présentés sur différents supports médiatiques, accroît son répertoire de stratégies de lecture. Ses projets de lecture lui permettent de construire du sens et d'interpréter les textes concernant des sujets et des genres différents pour répondre à des intentions personnelles ou scolaires. En raison des liens possibles avec l'écriture des textes variés, il s'intéresse aux marques d'organisation des différents genres de texte. Qu'il s'agisse d'un texte de fiction ou d'un documentaire, lorsqu'il réagit à un texte, ce n'est plus seulement pour établir des liens avec son expérience personnelle, mais pour en établir également avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues. De plus, en ayant l'occasion de lire des textes proposés dans les diverses disciplines scolaires et rattachés aux domaines d'expérience de vie, l'élève découvre l'intérêt et l'utilité de lire pour apprendre et lire pour son propre plaisir. Enfin, il prend conscience de son processus de lecture à l'intérieur de nombreuses situations d'interaction.

À la fin du deuxième cycle, l'élève a régulièrement recours à la lecture pour différentes raisons, ce qui l'amène à accomplir des tâches significatives dans divers contextes d'interaction et à réagir au texte lu. C'est pourquoi il utilise à bon escient des stratégies de compréhension en plus d'appliquer efficacement des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots. Il lit donc avec plaisir et efficacité des textes littéraires, courants et scolaires lui offrant un défi raisonnable et présentés sur différents supports médiatiques.

Troisième cycle

Au cours des deux cycles précédents, l'élève a appris à appliquer et à choisir des stratégies de compréhension qui lui permettent d'accéder à des textes variés pour répondre à diverses intentions personnelles, scolaires et sociales.

Au troisième cycle, l'élève apprend à choisir et à adapter ses stratégies de lecture en fonction des diverses situations qui justifient le recours à des textes littéraires et courants plus longs et plus complexes qu'au cycle précédent. De plus, il expérimente, au contact des autres disciplines, l'étude de textes scolaires destinés à lui fournir des informations ou des explications précises sur des sujets particuliers. Les textes auxquels il doit réagir ou dont il doit s'approprier le contenu sont présentés sur différents supports médiatiques et requièrent non seulement la mobilisation des stratégies apprises mais également une certaine connaissance du fonctionnement de la langue et de l'organisation des textes. Il a quotidiennement recours à la lecture pour son plaisir et pour combler ses besoins d'information ou encore pour réaliser des projets personnels et scolaires dans les domaines d'expérience de vie.

À la fin du troisième cycle, l'élève possède un large éventail de stratégies pour comprendre et s'approprier le contenu de textes littéraires, courants et scolaires plus longs et relativement complexes qui répondent à plusieurs finalités. Il parvient également à réagir à différents aspects d'un texte et à justifier son point de vue. Devenu un lecteur efficace, il est désormais en mesure d'entreprendre les apprentissages du secondaire.



Compétence 2		Contexte de réalisation	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
			1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Lire des textes variés		– authentiques et illustrés, se rapportant à l'imaginaire ou à la vie quotidienne	X		
		– authentiques et souvent illustrés, se rapportant à l'imaginaire, à la vie quotidienne ou aux disciplines scolaires		X	X
		– possédant un niveau de lisibilité adapté (concepts, thèmes, longueur, syntaxe et vocabulaire)	X	X	X
		– présentés sur différents supports médiatiques (livre, affiche, dépliant, revue, Internet)	X	X	X
		– rédigés par différents scripteurs : enseignant, pairs, correspondants, écrivains, journalistes ou autres auteurs	X	X	X
		– correspondant à des intentions de communication diverses (s'informer, se divertir, agir)	X	X	X
		– en bénéficiant d'un soutien approprié de la part de l'enseignant et de ses pairs	X	X	X
		– à l'aide des outils de référence appropriés	X	X	X
Critères d'évaluation					
	– Présentation de sa compréhension du texte		X	X	X
	– Réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants		X		
	– Réactions pertinentes et précises aux textes littéraires, courants et scolaires			X	X
	– Justification de son point de vue				X
	– Réalisation appropriée de la tâche demandée		X	X	X
Composantes de la compétence		Manifestations			
1. L'élève conçoit la lecture comme un processus actif de recherche de sens		– Constate l'utilité de la lecture dans sa vie personnelle, dans son milieu scolaire et dans la société	X	X	X
		– Précise son intention de lecture en fonction de la situation	X	X	X
		– Partage sa vision de la lecture comme source d'information, d'apprentissage et de plaisir		X	X
		– Choisit souvent la lecture pour répondre à divers besoins			X
		– Diversifie ses intentions de lecture			X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	Version approuvée		
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
2. L'élève construit du sens à l'aide de stratégies appropriées	<i>Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots</i>			
	– Reconnaît globalement en contexte des mots fréquents	X	X	X
	– Identifie les mots non connus à l'écrit à l'aide du système graphophonologique	X	X	X
	– Se sert des indices sémantiques, syntaxiques et morphologiques fournis par le contexte pour donner du sens aux mots du texte	X	X	X
	– Vérifie, à l'aide du système graphophonologique, les mots anticipés dans le texte	X	X	X
	– Donne du sens aux expressions figées courantes rencontrées dans le texte à partir du contexte (p. ex. couper les cheveux en quatre)		X	X
	<i>Stratégies de compréhension du texte</i>			
	– Formule des hypothèses tout le long de sa lecture	X	X	X
	– Adapte sa manière de lire en fonction des caractéristiques du genre de texte	X	X	X
	– Se réajuste à la suite d'une difficulté ou d'une incompréhension	X	X	X
	– Établit des liens à l'intérieur des phrases et entre les phrases en tenant compte des mots substitués et des marqueurs de relation		X	X
	– Dégage le sens général de chaque paragraphe pour saisir la continuité du texte			X
	3. L'élève réagit au texte pendant et après sa lecture	X	X	X
		X	X	X
		X	X	X
		X	X	X
			X	X
			X	X



Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)		Manifestations (<i>Suite</i>)			(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
			1 ^{er}	2 ^e	3 ^e		
4. L'élève utilise l'information contenue dans le texte à diverses fins	– Donne son opinion à propos de différents aspects d'un poème ou d'un récit (images, vraisemblance des personnages, enchaînement des actions, valeurs considérées)			X	X		
	– Précise son appréciation à l'aide d'exemples concrets			X	X		
	– Justifie son point de vue sur un ou plusieurs aspects du texte (poème, récit ou documentaire) en s'appuyant sur certains passages ou sur ses connaissances				X		
	– Répond à ses propres questions	X	X	X			
	– Accomplit une tâche liée au français ou à une autre discipline	X	X	X			
	– Relie ses nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures	X	X	X			
	– Sélectionne les éléments d'information explicites dans un texte	X	X	X			
	– Classe des éléments d'information issus d'un texte à l'aide d'outils de consignation relativement simples	X	X				
	– Trouve dans des ressources documentaires diverses (p. ex. bibliothèque, Internet) les renseignements nécessaires pour réaliser une tâche ou un projet		X	X			
	– Dégage les éléments d'information implicites dans un texte		X	X			
5. L'élève évalue son processus de lecture	– Organise les éléments d'information provenant d'un texte à l'aide de schémas, de tableaux ou de diagrammes		X	X			
	– Compare l'information contenue dans plusieurs textes				X		
	– Témoigne oralement ou par écrit de l'atteinte de son intention de lecture	X	X	X			
	– Indique ses difficultés de compréhension	X	X	X			
	– Décrit les stratégies utilisées pour s'appropriier l'information du texte	X	X	X			
	– Se prononce sur l'efficacité des stratégies utilisées pour construire du sens		X	X			
	– Explique les raisons de ses réussites et de ses progrès		X	X			
	– Se fixe un nouveau défi à relever		X	X			
	– Qualifie ses habitudes de lecture		X	X			

[illegible]

- Activation des connaissances antérieures sur le sujet, individuellement ou en équipe
- Inventaire et organisation des questions portant sur le sujet à traiter
- Repérage, à l'aide de mots-clés, des sources documentaires pertinentes (fichiers, catalogues, répertoires, index, tables des matières, bibliographies, banques de données)
- Collecte de textes pertinents ou de passages intéressants dans des ouvrages documentaires, (encyclopédies, cédéroms, Internet)

1 ^{er} (1 ^{er} cycle) Version approuvée		2 ^e (2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
X		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
X		X	X
X		X	X
X		X	X
X		X	X
			X



Contenu disciplinaire (Suite)

Genres de textes

- Textes littéraires
 - comptines, chansons, poèmes, contes, récits, albums illustrés, etc.
 - bandes dessinées, récits d'aventure, premiers romans, etc.
 - légendes, fables, romans pour les jeunes, etc.
- Textes courants
 - lettres, cartes (d'invitation, de remerciements, de souhaits), affiches, etc.
 - fiches techniques (recettes, règles d'un jeu, instructions), documentaires, articles de revues, etc.
- Textes scolaires (informatifs)
 - fiches ou manuels utilisés dans d'autres disciplines, pages d'encyclopédies, tableaux, schémas, etc.

Caractéristiques des textes

L'élève pourra lire des textes dont voici les caractéristiques :

- Textes authentiques, c'est-à-dire rédigés à des fins autres que didactiques, et illustrés
- Textes authentiques et souvent illustrés
- Contenu accessible
- Formulation proposant un défi raisonnable
- Vocabulaire connu de l'élève dans la langue parlée
- Vocabulaire majoritairement connu de l'élève dans la langue parlée, comportant une faible proportion de mots présumés inconnus (moins de 5 p. 100)

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X	X	X
	X	X
		X
X	X	X
	X	X
	X	X
X		
	X	X
X		
X		
	X	X



FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Primaire

Compétence 3

Écrire des textes variés.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, l'élève commence à faire des liens entre le langage oral et le langage écrit. Il prend également conscience des fonctions de l'écriture et s'éveille au plaisir d'écrire. Il explore les conventions propres au langage écrit et utilise déjà une forme intuitive d'écriture. Avant même son arrivée au premier cycle, l'enfant parvient généralement à écrire son nom et à reproduire un certain nombre de mots.

Au premier cycle, l'ouverture au monde de l'écrit proprement dit se poursuit. Avec l'aide de l'enseignant, l'élève apprend à concevoir et à explorer l'écriture comme un outil d'expression, de communication et d'apprentissage de la langue. Il découvre progressivement les stratégies liées au processus d'écriture et constate l'importance de la révision et de la correction d'un texte avant sa diffusion. Afin de tenir compte de la situation de communication, il apprend à calligraphier en écriture script et cursive, et parfois à recourir à un logiciel de traitement de texte. De plus, il transpose à l'écrit certaines de ses connaissances implicites de la grammaire et intègre progressivement les caractéristiques propres à la langue écrite en établissant des distinctions entre le langage oral et le langage écrit. Dans cette optique, il commence à rédiger, pour différentes raisons (p. ex. raconter, décrire, se souvenir) de courts textes variés, apparentés à différents genres littéraires et courants, qui tiennent compte des principales composantes d'une situation d'écriture ainsi que de quelques règles syntaxiques et orthographiques. Grâce à une pratique régulière, voire quotidienne, d'activités d'écriture signifiantes, il commence à acquérir une certaine aisance et s'initie au plaisir d'écrire pour soi et pour entrer en contact avec les autres.

À la fin du premier cycle, l'élève rédige de brefs récits, des poèmes et des comptines ainsi que des cartes de souhaits ou d'invitation, des messages, des lettres brèves et d'autres petits textes au cours d'activités liées non seulement au français mais également aux autres disciplines scolaires. Avec de l'aide, il met ses idées en mots, utilise un vocabulaire varié et approprié, orthographie correctement la majorité des mots de son texte qui ont été étudiés en classe, accorde les déterminants avec les noms en mettant correctement les marques du féminin et du pluriel à ces mots. Il parvient à consulter les quelques outils de référence adaptés qui sont mis à sa disposition. Selon la situation de communication, il a recours à l'écriture script ou cursive et parfois à un logiciel de traitement de texte.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à écrire des textes variés s'inscrit dans la foulée des apprentissages effectués tout le long du premier cycle.

Au deuxième cycle, avec le soutien de l'enseignant, l'élève s'approprie de plus en plus les distinctions entre l'oral et l'écrit, et acquiert de façon explicite plusieurs notions relatives au fonctionnement de la langue écrite, notions qu'il intègre progressivement dans ses textes grâce à des activités rattachées à des projets d'écriture liés aux domaines d'expérience de vie et aux disciplines scolaires. Il rédige donc, pour lui-même et pour d'autres, des textes apparentés à différents genres littéraires et courants, comme des récits, des poèmes, des contes, des lettres ou des articles pour le journal de classe ou celui de l'école. Il accède à de nouvelles stratégies rédactionnelles liées au processus d'écriture qu'il applique par des allers-retours fréquents. Il accroît également ses connaissances en orthographe d'usage, consulte régulièrement différents outils de référence et apprend à maîtriser les accords dans le groupe du nom de même que l'accord sujet-verbe. Grâce à une pratique quotidienne d'activités d'écriture signifiantes, il acquiert peu à peu une certaine aisance. De plus, il accroît son plaisir d'écrire en multipliant les expériences motivantes et utiles, notamment en jouant avec la langue, en notant pour lui-même des réflexions, des anecdotes et des idées, en correspondant avec d'autres et en produisant de petits livres.

À la fin du deuxième cycle, l'élève énonce ses idées par écrit dans un texte qui respecte les principales composantes d'une situation d'écriture. Il se sert régulièrement de l'écriture pour convaincre, raconter, échanger, expliquer, se souvenir ou encore pour explorer diverses facettes de son imaginaire. Avec de l'aide, il organise ses idées de manière logique ou chronologique, tient compte de certaines contraintes de la syntaxe et de la ponctuation, orthographe correctement tous les mots qui ont été travaillés en classe et effectue l'accord de l'adjectif avec le nom et l'accord du verbe dans les cas simples. Il sait non seulement se donner un projet d'écriture, mais aussi réviser et corriger son texte en recourant à diverses stratégies et en consultant des outils de référence appropriés, avant de le réécrire et de le diffuser. De plus, il a recours à l'écriture script ou cursive, selon la situation de communication, ou encore à un logiciel de traitement de texte. Enfin, il peut témoigner de son processus d'écriture, se fixer des défis et constater les éléments qui favorisent la réussite de la communication.

Troisième cycle

Lorsqu'il arrive au troisième cycle, l'élève a déjà acquis certaines connaissances à propos de la langue écrite et a eu l'occasion d'expérimenter un bon nombre de stratégies utiles pour générer des idées, rédiger avec assurance et réviser ou corriger son texte avant de le réécrire et de le diffuser. Lorsqu'il écrit pour être lu, il s'efforce de tenir compte des conventions propres à l'écrit afin d'être mieux compris par ses destinataires.

Au troisième cycle, il accroît de façon significative sa connaissance du fonctionnement de la langue. Il perçoit l'utilité de la grammaire et de l'orthographe pour mieux communiquer avec ses lecteurs. Il choisit, agence et applique des stratégies pertinentes au cours de la rédaction de textes variés qui répondent à diverses intentions personnelles ou qui sont justifiées par le contexte scolaire. C'est ainsi qu'il écrit pour raconter ou échanger, pour expliquer ou décrire, pour convaincre ou faire agir. Le recours aux nouvelles technologies s'avère particulièrement utile pour lui non seulement au moment de la révision et de la correction, mais également lors de la rédaction et de la diffusion de ses textes auprès de destinataires réels ou potentiels. Individuellement ou en sous-groupe, il a l'occasion d'écrire quotidiennement lors de situations d'apprentissage rattachées aux domaines d'expérience de vie et liées au français ainsi qu'aux autres disciplines. De plus, en réfléchissant à son processus d'écriture, il prend de plus en plus conscience des exigences propres à la langue écrite et du plaisir qui consiste, notamment, à écrire pour soi, à jouer avec la langue, à correspondre avec autrui ou à inventer des poèmes ou des récits.

À la fin du troisième cycle, l'élève a régulièrement recours à des stratégies efficaces pour produire avec assurance des textes variés répondant à diverses intentions pour différents destinataires, dans des contextes diversifiés. Il est désormais conscient de son processus personnel d'écriture et de son évolution comme scripteur. Il manifeste une bonne maîtrise de la langue écrite en démontrant dans ses textes l'intégration des connaissances textuelles, lexicales, orthographiques et grammaticales acquises au cours des trois cycles. Il sait réviser, corriger et réécrire adéquatement les textes qu'il souhaite diffuser. Il utilise avec profit l'ensemble des ressources à sa disposition. Il saisit la complémentarité de l'écriture, de la lecture et de la communication orale. Ainsi, il est devenu un scripteur efficace prêt à entreprendre les apprentissages du secondaire.

Contexte de réalisation

- apparentés à différents genres littéraires et courants
- de longueur variable selon le projet d'écriture
- correspondant à des intentions de communication diverses (raconter, informer, convaincre, exprimer ses sentiments ou ses idées)
- dont le destinataire est identifié
- dont le sujet est familier et lié aux disciplines ou aux domaines d'expérience de vie
- en bénéficiant d'un soutien approprié de la part de l'enseignant et de ses pairs
- en utilisant les outils de référence disponibles
- en ayant recours à des technologies de l'information et de la communication

- Présence d'idées liées au sujet
- Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire
- Organisation appropriée du texte (grammaire du texte)
- Formulation adéquate (phrases de types et de formes diversifiées, vocabulaire varié, précis ou évocateur) selon les apprentissages effectués pendant le cycle
- Respect des contraintes de la langue (syntaxe correcte, ponctuation, vocabulaire correct, orthographe d'usage et grammaticale) selon les apprentissages effectués pendant le cycle
- Qualité de la présentation

[illegible]



Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève conçoit l'écriture comme un outil d'expression, de communication et d'apprentissage de la langue	– Mentionne les avantages du recours à l'écriture dans sa vie personnelle, dans son milieu et dans la société	X	X	X
	– Préconise le recours à l'écriture pour répondre à divers besoins	X	X	X
	– Reformule, dans ses mots, les données du projet d'écriture	X	X	X
	– Énonce des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	X	X	X
	– Partage ses connaissances, son expérience, ses lectures ou le fruit de son imagination pour favoriser l'émergence d'idées	X	X	X
	– A recours à des déclencheurs diversifiés (objets, photographies, illustrations, reproductions d'œuvres d'art, fragments de textes) pour favoriser l'émergence des idées		X	X
	– Explore des idées liées au projet d'écriture, individuellement ou en groupe (carte d'exploration, liste de mots, vocabulaire thématique)	X	X	X
	– Évoque oralement le contenu de son texte		X	X
	– Précise la forme de communication et le mode de diffusion		X	X
	– Élabore une esquisse, un plan sommaire, un schéma minimal pour orienter son écrit			X
2. L'élève rédige son texte en ayant recours à des stratégies appropriées	– Met ses idées en mots à mesure qu'elles se présentent	X	X	X
	– Active les connaissances et les stratégies nécessaires	X	X	X
	– Utilise un moyen temporaire lorsque l'orthographe d'un mot n'est pas connue	X	X	X
	– Sollicite l'aide de quelqu'un en cas de blocage, de panne ou d'hésitation	X	X	X
	– Utilise les ressources d'un logiciel de traitement de texte		X	X
	– Ordonne les idées choisies de manière logique ou chronologique		X	X
	– Ajoute dans son texte les nouvelles idées qui se présentent à divers moments		X	X
	– Enchaîne ses idées de façon cohérente			X
	– Introduit dans son écrit des caractéristiques liées au genre de texte			X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
3. L'élève révise son texte à différents moments pour l'améliorer	– Consulte diverses ressources pour réviser son texte à différents moments	X	X	X
	<i>Amélioration du contenu</i>			
	– Relit son texte, le fait lire ou le lit à quelqu'un pour vérifier, notamment, la présence d'idées liées au sujet	X	X	X
	– Ajuste le déroulement logique ou chronologique selon le projet d'écriture		X	X
	– S'interroge sur la pertinence et la suffisance des idées retenues		X	X
	– Transforme des énoncés pour préciser ou nuancer certains éléments en ajoutant, effaçant, déplaçant ou remplaçant des mots ou des groupes de mots		X	X
	– Remplace, dans son texte, certains marqueurs de relation en fonction de leur pertinence et du sens recherché		X	X
	– Ajoute des marques de prise en compte du destinataire et de ses besoins d'information			X
	<i>Amélioration de vocabulaire</i>			
	– Utilise des termes appropriés rendant bien le sens recherché	X	X	X
	– Réutilise les expressions et le vocabulaire travaillés en lecture et en communication orale ainsi que dans les autres disciplines	X	X	X
	– Évite des répétitions en utilisant des synonymes ou d'autres substituts		X	X
4. L'élève corrige son texte	– Utilise toutes les ressources à sa disposition	X	X	X
	– Évoque les stratégies apprises relativement à l'orthographe d'usage et grammaticale	X	X	X
	– Rectifie les phrases incorrectes sur le plan de la syntaxe	X	X	X
	– Introduit dans son texte des mots qui respectent davantage la norme (suppression des anglicismes travaillés en classe)		X	X
	– Ajuste la ponctuation selon les règles apprises	X	X	X
	– Rectifie l'orthographe d'usage selon les contenus prescrit	X	X	X
	– Rectifie l'orthographe grammaticale selon les règles apprises	X	X	X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
5. L'élève réécrit son texte en vue de sa diffusion	– Ajuste le contenu de son texte selon le support retenu	X	X	X
	– Effectue une mise en page appropriée, à la main ou par traitement de texte	X	X	X
	– Transcrit son texte en le calligraphiant en écriture script ou cursive selon la situation d'écriture	X	X	X
	– Relit ou fait vérifier l'ensemble du texte final	X	X	X
	– Discute des effets possibles de la diffusion de son texte			X
6. L'élève évalue son processus d'écriture	– Souligne l'atteinte de son intention d'écriture	X	X	X
	– Identifie les situations d'écriture qui lui procurent du plaisir	X	X	X
	– Décrit ses réussites et ses progrès	X	X	X
	– Mentionne ses difficultés	X	X	X
	– Évoque les stratégies utilisées tout le long du processus d'écriture	X	X	X
	– Explique les raisons de ses réussites et de ses difficultés		X	X
	– Formule un défi à relever		X	X
	– Qualifie ses habitudes d'écriture			X

Stratégies rédactionnelle

- [illegible]



Contenu disciplinaire (Suite)

Stratégies rédactionnelle (Suite)

- consultation des pairs
- retour au plan de travail
- recours aux manipulations (ajout, effacement, déplacement, remplacement de mots ou de groupes de mots)
- respect des caractéristiques du genre de texte
- Stratégies de correction
 - relecture pour vérifier et modifier s'il y a lieu
 - la ponctuation
 - la structure des phrases
 - rappel de l'orthographe d'usage par différents moyens (correspondance graphophonologique, association masculin/féminin, recours à la dérivation, regroupement par famille de mots, décomposition des mots par préfixe, base, suffixe)
 - rappel, vérification et rectification des accords à l'aide des moyens suggérés en classe
 - consultation des outils de référence disponibles
 - consultation des pairs
- Stratégies de diffusion et d'autoévaluation
 - relecture de la version finale du texte
 - transcription fidèle en écriture script ou cursive
 - transposition à l'ordinateur s'il y a lieu
 - retour sur l'intention
 - évaluation du processus d'écriture

Grammaire du texte

- Caractéristiques des genres de textes familiers (lettre, conte, fiche technique)
- Déroulement logique ou chronologique
- Éléments textuels ou complémentaires (titres, intertitres, numérotation, dessins, photos, schémas, graphiques)
- Marqueurs de relation (*d'abord, ensuite, en premier lieu, finalement, cependant*)
- Mots substitués (pronom, synonyme)

Syntaxe et ponctuation

- Phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif
- Phrases de forme positive et négative
- Constituants obligatoires de la phrase de base (phrase P)
 - sujet
 - prédicat (groupe du verbe)

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X
			X
			X
		X	X
		X	X
			X
			X

Syntaxe et ponctuation (Suite)

- ## Vocabulaire

- Vocabulaire issu des thèmes abordés en classe de français et dans les autres disciplines ou figurant au tableau lors des mises en situation
- Mots évocateurs liés à des sentiments, des émotions, des images, des souvenirs

[illegible]



Contenu disciplinaire (Suite)

Vocabulaire (Suite)

- Mots précis désignant des personnes, des animaux, des objets, des actions, des circonstances, des événements
- Mots variés exprimant des nuances de sens (synonymes, mots de la même famille, termes génériques, termes spécifiques, antonymes)
- Mots corrects respectant la norme et l'absence des anglicismes travaillés en classe
- Expressions courantes et sens figuré des mots
- Emploi approprié de l'auxiliaire *être* ou *avoir*
- Sens des marqueurs de relation (temps, cause, but)

Orthographe d'usage

- Au moins 500 mots usuels et fréquents ainsi que leurs formes fléchies (féminin et pluriel)
- Au moins 1000 nouveaux mots usuels et fréquents abordés durant les situations d'écriture et utilisés dans les autres disciplines
- Au moins 1500 nouveaux mots usuels et fréquents abordés durant les situations d'écriture et utilisés dans les autres disciplines
- Découverte de régularités observables
 - *m* devant *m*, *p* et *b*
 - valeurs de *c*, *g* et *s*
- Majuscule aux noms propres de personnes
- Majuscule aux noms propres de lieux
- Majuscule aux noms propres de peuples
- Stratégies d'acquisition de l'orthographe
 - correspondances graphophonologiques (sons/lettres, syllabes)
 - association masculin/féminin
 - regroupement par familles de mots
 - recours à la dérivation
 - décomposition : préfixe, base, suffixe
 - recours au sens et à la classe de mots, en cas d'homophonie
 - formation des mots composés
- Cas d'élision
 - devant une voyelle et un *h* muet
 - *si* devant *il* et *ils*
 - *lorsque* devant *il*, *ils*, *elle*, *elles*, *on*, *un* et *une*

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
		X X
		X X
		X X
		X X
		X X
		X
X	X X	X X
	X X	X X
		X
X	X X	X X
		X X
X	X X	X X
X	X X	X X
X	X X	X X
	X X	X X
	X X	X X
		X X
		X
		X
		X

Orthographe d'usage (Suite)

- Emploi du trait d'union
 - nombre inférieur à 100 (sauf ceux liés par *et*)
 - verbe suivi d'un pronom sujet
 - impératif suivi d'un pronom personnel
 - verbe suivi de *ce* et *en*

- Féminin des noms et des adjectifs
 - Ajout d'un *e* (règle générale)
 - Doublement de la consonne finale
 - Transformation du *-er* en *-ère*, du *-f* en *-ve*, du *-eux* en *-euse* et du *-teur* en *-trice*
- Pluriel des noms et des adjectifs
 - Ajout d'un *s* (règle générale)
 - Ajout d'un *x*
 - Invariabilité des mots travaillés en classe se terminant au singulier par *s*, *x* et *z*
 - Transformation du *-al* et du *-ail* en *-aux*
- Accords dans le groupe du nom
 - Déterminant + nom
 - Déterminant + nom + adjectif
 - Accord du participe passé employé sans auxiliaire
- Accords dans le groupe du verbe
 - Accord du verbe en nombre et en personne avec le sujet
 - Accord du participe passé avec l'auxiliaire *être*
 - Accord de l'attribut (nom ou adjectif) avec le sujet
- Conjugaison
 - Valeur des principaux temps (passé, présent, futur)
 - Formation des temps (radical et terminaison) des verbes réguliers ayant pour modèles *aller*, *avoir*, *faire*, *être*, *pouvoir*, *prendre*, *savoir*, *vouloir* à l'infinitif, à l'impératif et à l'indicatif présent, imparfait, futur simple, futur proche, conditionnel présent et passé composé
 - Terminaisons des verbes irréguliers tels que *aller*, *avoir*, *dire*, *être*, *faire*, *pouvoir*, *prendre*, *savoir*, *vouloir* à l'infinitif, à l'impératif et à l'indicatif présent, imparfait, futur simple, futur proche, conditionnel présent et passé composé
 - Terminaisons des verbes réguliers et irréguliers au subjonctif présent, à l'indicatif plus-que-parfait, au participe présent et au participe passé

[illegible]



Contenu disciplinaire (Suite)

Calligraphie

- Écriture script (minuscules et majuscules)
- Écriture cursive (minuscules)
- Espacement régulier entre les lettres (caractères script)
- Espacement régulier entre les mots
- Format approprié selon le projet ou la tâche
- Aisance et lisibilité

Textes variés

- Poèmes, lettres, devinettes, recettes, récits, contes, fiches techniques, anecdotes, listes, menus, règles de vie, légendes, fables, etc.

Consultation d'outils de référence

- Ordre alphabétique (connaissance préalable)
- Dictionnaire mural
- Abécédaires
- Imagiers
- Dictionnaires visuels adaptés
- Dictionnaires usuels adaptés
- Indications fournies par un dictionnaire (pour trouver le genre, le féminin ou le pluriel d'un mot, le sens du mot et l'orthographe)
- Contenu et organisation de dictionnaires visuels, analogiques, de synonymes, de rimes ou d'expressions figées
- Contenu et organisation d'outils élaborés collectivement (aide-mémoire, référentiel)
- Contenu et organisation d'un code grammatical (table des matières, index, entrées)
- Contenu et organisation des tableaux de conjugaison pour trouver les terminaisons des verbes réguliers et irréguliers

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X X
		X X
	X	X X
	X	
	X	
	X	
	X	X X
		X X
		X X
	X	X X
		X X
		X X

	Terminologie grammaticale		
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
Lettres et signes orthographiques	Alphabet Lettres minuscules Lettres majuscules Nom des lettres Voyelles Consonnes Syllabes Accent aigu Accent grave Accent circonflexe	Apostrophe Tréma Cédille Trait d'union	
Construction de la phrase	Mot Phrase	Groupe de mots	
Constituants de la phrase de base			Sujet Prédicat Complément de phrase
Groupes syntaxiques		Groupe du nom (groupe nominal) Groupe du verbe (groupe verbal)	
Classes de mots	Nom Déterminant Adjectif	Nom commun, nom propre Pronom Verbe	Adverbe Préposition
Fonctions syntaxiques		Sujet	Prédicat Complément de phrase Attribut du sujet Complément du verbe
Signes de ponctuation	Point Virgule	Point d'interrogation Point d'exclamation	Deux-points Guillemets Tirets
Formes des mots	Masculin, féminin Singulier, pluriel	Genre Nombre	
Types de phrases		Déclaratif Impératif Interrogatif Exclamatif	
Formes de phrases		Positive Négative	
Conjugaison		1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e personne du singulier 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e personne du pluriel Infinitif Impératif Indicatif : — présent — passé composé — futur simple — futur proche — imparfait — conditionnel présent — passé composé	Indicatif : — passé simple — plus-que-parfait Participe : — passé — présent Subjonctif : — présent



FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Primaire

Compétence 4

Communiquer oralement.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, l'enfant apprend à interagir avec les autres de façon harmonieuse. En effet, il commence à porter attention aux messages qu'on lui adresse, à mieux exprimer sa pensée et à respecter les règles qui favorisent la communication. Déjà, il utilise le langage à des fins variées et a recours à un vocabulaire approprié lorsqu'il entre en contact avec différentes personnes. Il aime également explorer les sonorités de la langue et apprécie vivement les jeux de mots, les comptines, les poèmes et les chansons. Il sait, par ailleurs, exprimer ses goûts, ses préférences et son point de vue avec une certaine confiance.

Au premier cycle, l'élève découvre que ce qui peut se dire peut également s'écrire et se lire. Il prend plaisir, lors des activités quotidiennes, à explorer de nouvelles facettes de la langue orale qu'il met intuitivement en rapport avec la langue écrite. Il apprend de nouveaux mots dans ses lectures et dans les autres disciplines. Dans un climat ouvert et avec l'aide de l'enseignant, sa pensée se structure peu à peu grâce aux interactions nombreuses avec ses pairs. Au cours des échanges exploratoires et durant les discussions en classe, l'élève saisit l'occasion de développer un point de vue personnel en fonction de thématiques issues des domaines d'expérience de vie ou des sciences et de l'univers social. Cependant, toutes les occasions de prise de parole peuvent être considérées propices à l'apprentissage de la langue orale, même lorsqu'il s'agit de conversations spontanées ou de verbalisations minimales au cours des activités culturelles ou artistiques. Que ce soit pendant les activités de collaboration en lecture ou en écriture, ou encore durant les causeries, il apprivoise des stratégies utiles pour entrer en relation et maintenir le contact avec ses interlocuteurs. Il apprend également à s'exprimer dans un français québécois oral standard lors des situations de communication plus formelles, c'est-à-dire au moment de petites présentations, de spectacles de marionnettes, de saynètes ou de rencontres avec des invités. Progressivement conscient du niveau de développement de sa compétence à communiquer oralement, il n'hésite pas, avec le soutien de l'adulte, à se fixer régulièrement de nouveaux défis à sa mesure sur le plan de l'écoute ou de la prise de parole.

À la fin du premier cycle, l'élève participe régulièrement à des discussions et à d'autres genres d'échanges verbaux portant sur des thèmes variés. Il est en mesure d'explorer oralement un sujet avec ses pairs et de partager ses propos dans un contexte d'interaction dynamique. De plus, ses réactions témoignent généralement d'une écoute appropriée. Lors des situations de communication plus formelles, il ajuste le volume de sa voix et transmet ses propos en recourant à des termes issus d'un français québécois oral standard.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à communiquer oralement s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits au premier cycle. En effet, l'élève a déjà expérimenté les rôles de locuteur et d'auditeur dans diverses situations d'interaction.

Au deuxième cycle, l'élève apprend à percevoir la langue orale comme un outil d'apprentissage, d'expression, de communication et de culture. Il a souvent l'occasion d'explorer avec ses pairs de nombreux sujets provenant, pour la plupart, des domaines d'expérience de vie ou issus des différentes disciplines scolaires. Que ce soit pour débattre d'un dilemme moral, pour présenter une œuvre picturale, pour réagir à un livre ou pour résoudre une situation-problème, le recours à l'oral s'avère incontournable. Grâce à une grande variété de situations de communication axées sur les échanges oraux, l'élève devient conscient de ses prises de parole et de leur importance dans la construction de sa pensée. C'est ce qui se produit durant les activités de collaboration auxquelles il participe dans une perspective culturelle littéraire, artistique ou scientifique comme c'est le cas pour le cercle de lecture, le jeu dramatique ou l'expo-sciences. Non seulement développe-t-il une écoute active qui l'amène à réagir verbalement aux propos entendus, mais il acquiert progressivement des stratégies langagières généralisables et transférables au cours de ses expériences variées.



FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Primaire

À la fin du deuxième cycle, l'élève participe régulièrement à des discussions et à d'autres formes d'échanges langagiers en grand groupe et en groupes restreints. Il prend la parole dans différents contextes et réagit de manière appropriée en utilisant un vocabulaire adapté lors des moments de partage d'information. Au cours des situations de communication plus formelles, il utilise également un registre de langue pertinent, soit le français oral québécois standard. Dans ce contexte, ses formulations se révèlent adéquates et ses énoncés sont structurés de façon claire et variée.

Troisième cycle

Au début du troisième cycle, l'élève a déjà vécu un bon nombre de situations d'interaction en groupes restreints et en grand groupe. Il sait distinguer une situation plus formelle de communication et perçoit alors la nécessité de recourir au registre de langue correspondant au français québécois oral standard.

Au troisième cycle, l'élève a l'occasion de communiquer oralement lors de nombreuses situations de la vie scolaire plus ou moins formelles qui l'amènent à expérimenter régulièrement des stratégies d'interaction en grand groupe et en groupes restreints, en direct ou en différé, avec des destinataires plus ou moins connus ou des pairs souvent plus jeunes. Il démontre de plus en plus d'aisance pour explorer des sujets plus ou moins familiers afin d'élaborer sa pensée et pour livrer ses propos portant sur des sujets déjà explorés. De fait, il apprend à ajuster sa prise de parole aux rétroactions verbales et non verbales de ses interlocuteurs tout en faisant preuve d'une qualité d'écoute où transparaissent plusieurs habiletés sociales.

À la fin du troisième cycle, l'élève sait tenir compte de ses interlocuteurs dans divers contextes d'interaction grâce à une écoute active. Il parvient également à élaborer sa pensée et à présenter ses propos avec clarté, rigueur et efficacité lors des situations informelles ou formelles qui surgissent dans la vie de la classe ou de l'école et qui requièrent un registre de langue approprié.



Compétence 4

Contexte de réalisation

L'élève communique oralement

- à l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes restreints
- dans un climat favorisant l'expression verbale
- en pouvant bénéficier d'un soutien approprié de la part de l'enseignant et de ses pairs
- à partir de thèmes ou de sujets issus des domaines d'expérience de vie et des différentes disciplines
- dans un environnement aménagé pour faciliter les interactions (lieu de rassemblement, coin d'écoute, aires de travail pour les sous-groupes, castelets et marionnettes, coin multimédia, objets et autres déclencheurs)
- avec différents interlocuteurs (enfants plus jeunes, correspondants, adultes, membres de la communauté, invités, pairs)
- en ayant recours à différentes technologies de l'information et de la communication
- dans le cadre de situations formelles et informelles, en direct ou en différé, impliquant une ou plusieurs personnes

Critères d'évaluation

- Prise de parole lors des situations de communication orale
- Réactions appropriées
- Interventions adaptées à la situation de communication
- Réactions témoignant d'une écoute active
- Formulation appropriée (syntaxe et vocabulaire) lors des situations d'interaction informelles
- Énonciation adéquate (syntaxe, vocabulaire, formes du français québécois oral standard, éléments prosodiques) lors de situations plus formelles de communication

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
		X X
		X X
		X X
		X X
	X	
	X	
		X X
		X X
		X X
		X X



FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Primaire

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève conçoit la langue orale comme un outil d'apprentissage, d'expression et de communication	– Mentionne les avantages à s'exprimer oralement dans sa vie personnelle et scolaire	X	X	X
	– Rend compte de l'utilité de la langue orale et de son importance dans la société		X	X
	– Distingue dans quels contextes la langue orale sert à apprendre, à s'exprimer ou à communiquer		X	X
	– Mentionne différents moyens pour augmenter son vocabulaire afin de parvenir à nuancer sa pensée et pour mieux saisir les propos d'autrui		X	X
	– Distingue divers registres de langue		X	X
	– Précise l'importance de la langue orale pour construire sa pensée			X
2. L'élève explore un sujet avec autrui pour construire sa pensée	– Participe à un échange sur un sujet provenant des différentes disciplines ou des divers domaines d'expérience de vie	X	X	X
	– S'implique activement comme locuteur	X	X	X
	– Exprime ses sentiments, ses doutes, ses questions, ses hypothèses, ses perceptions ou son point de vue	X	X	X
	– Confronte ses idées à celles des autres		X	X
	– Intervient au moment opportun pour stimuler ou maintenir les échanges		X	X
	– Confirme ou nuance son point de vue à la suite des interactions produites		X	X
3. L'élève partage ses propos au cours d'une situation d'interaction	– Suit les règles de fonctionnement ou les procédures liées au mode d'interaction retenu	X	X	X
	– Exprime ses connaissances relatives au sujet traité	X	X	X
	– Soutient ses propos à l'aide d'un support approprié	X	X	X
	– Formule des questions appropriées pour obtenir de la rétroaction		X	X
	– Répond aux questions ou aux commentaires		X	X
	– Emploie les mots et les expressions qui conviennent		X	X
	– Articule nettement	X	X	X
	– Ajuste le volume de sa voix	X	X	X
	– Ajuste son débit et son intonation		X	X
	– A recours au non-verbal pour maintenir le contact (regard, geste, mimique)		X	X
	– Réajuste ses propos en fonction des réactions des interlocuteurs			X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
4. L'élève réagit aux propos entendus au cours des interactions	– Adopte une attitude d'ouverture favorable à la réception des propos d'autrui	X	X	X
	– Adopte une écoute active en répétant, en reformulant ou en vérifiant ce qui a été exprimé	X	X	X
	– Verbalise sa compréhension des propos des autres personnes, soit en manifestant son accord ou son désaccord, en les valorisant par des paroles appropriées, en leur donnant des suggestions ou en leur demandant des clarifications ou des précisions		X	X
	– Établit des liens avec sa propre expérience		X	X
	– Pose des questions pour accroître sa compréhension ou pour approfondir un sujet		X	X
	– A recours à des gestes explicites qui témoignent de sa compréhension tels que l'expression faciale, la posture et le contact visuel		X	X
	– Anticipe le contenu en se servant de différents indices			X
5. L'élève évalue sa communication orale	– Relève les facteurs qui ont contribué à la réussite de sa communication	X	X	X
	– Mentionne les stratégies qui se sont avérées efficaces		X	X
	– Imagine d'autres situations justifiant un recours possible à ces mêmes stratégies		X	X
	– Constate ses progrès et son niveau d'aisance en vue de se donner un nouveau défi		X	X
	– Identifie ses difficultés		X	X
	– Formule un défi à relever		X	X



Contenu disciplinaire

Stratégies

- Stratégies de régulation des interactions
 - évocation du sujet
 - activation des connaissances antérieures
 - attention dirigée
 - écoute active des pairs
 - vérification de sa compréhension des propos des autres
 - recours au non-verbal
 - valorisation des propos d'autrui
 - adaptation aux interlocuteurs
 - établissement de liens entre les propos échangés
 - reformulation des propos ou des réactions
 - questionnement pour accroître sa compréhension, pour approfondir un sujet ou pour obtenir de la rétroaction
- Stratégies de réflexion
 - retour réflexif sur sa participation
 - remémoration des échanges
 - autoquestionnement

Genres d'échanges (informels et formels)

- Causerie, conseil de coopération, conversation, dialogue, explication, jeu de rôles, saynète, etc.
- Cercle de lecture, compte rendu oral, démonstration, discussion, dramatisation, entretien, entrevue, exposé de présentation, forum, improvisation, débat, période de questions, récital, table ronde, témoignage, tour de table, etc.

Éléments syntaxiques et lexicaux

- Formulation de questions (*Qui... ?*, *Quel... ?*, *Pourquoi... ?*, *Comment... ?*, *Qu'est-ce que... ?*, *Quand... ?*, *Où... ?*, *Combien... ?*)
- Marqueurs de relation appropriés à l'oral lors des enchaînements (*d'abord*, *ensuite*, *puis*, *finalement*)
- Pronom personnel en rappel du sujet

Éléments prosodiques

- Ajustement du volume de la voix
- Ajustement du débit et de l'intonation

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X



Contenu disciplinaire (Suite)

Formes du français québécois oral standard selon les critères suivants :

- formes d'usage fréquent
- formes valorisées socialement
- formes reconnues comme correctes en situation formelle de communication
- Prononciation claire de *un, une* comme *une école* (« in » école)
- Prononciation des pronoms comme *il, ils* (« i »), *elle*, (« a ») *elles* (« i » ou « a »)
- Prononciation de pronoms et de déterminants comme *dans la* (« dans » classe), *dans les* (« din » classes), *sur la* (« su'à » table), *s'à » table*, *sous la* (« sous à » table), *avec* (« ec » mes amis), *à la* (« à » plage, « à » école)
- Prononciation des prépositions et des pronoms comme *de les* (« dé-z » apporter)
- Maintien du timbre de la voyelle dans certains mots fréquents comme *mère* (« mère »), *père* (« père ») frère (« frère »)
- Absence de liaison des mots courants commençant par un *h* aspiré (*un héros, un handicapé, un hamster, une hache, une haie, une halte*)
- Genre de certains noms commençant par une voyelle ou un *h* muet comme *un autobus, un ascenseur, un escalier, un hôpital*
- Genre de *tout* comme *tout le* (« toute » le morceau), *je veux tout* (je veux « toute »)
- Marques du pluriel comme *des originaux, des chevaux*
- Accord audible des participes passés : *on vous a répondu* (« on vous a répond »), *j'ai tond le gazon* (« j'ai tond »), *j'ai teint mon manteau* (« j'ai teindu »)
- Accord du verbe avec un ou plusieurs pronoms
 - *Toi, lui, elle et moi + allons*
 - *Lui, elle et toi + allez*
 - *C'est moi qui irai, C'est toi qui iras, C'est nous qui irons*
- Conjugaison des verbes : certains pluriels comme *vont* (« allent »), *jouent* (« jouzent »), certains imparfaits comme *étaient* (« sontaient »), *riaient* (« risaient »), certains impératifs comme *faites* (« faisez »), *dites* (« disez »)
- Structure interrogative comme *Veux-tu? ou Est-ce que tu veux?* (« Tu » veux-tu?), *Qu'est-ce que tu veux?* (« C'est quoi que » tu veux?), *Quelle heure est-il?* (Quelle heure « qui est »?)
- Emploi de l'auxiliaire *être* ou *avoir* avec certains verbes qui présentent une difficulté comme *je suis parti* (« j'ai parti »)

Note. — L'attitude de l'enseignant à l'égard des formes du français québécois oral standard doit être modulée en fonction du groupe d'élèves. Grâce à une imprégnation suivie d'une utilisation fréquente, l'élève parvient progressivement à recourir au registre standard dans les situations plus formelles.

1 ^{er} cycle Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
	X	X
X	X	X
		X
		X
X	X	X
		X
X	X	X
	X	X
		X
		X
		X
	X	X
		X



Contenu disciplinaire (Suite)

Vocabulaire

- Vocabulaire issu des thèmes abordés en classe de français et dans les autres disciplines ou figurant au tableau lors des mises en situation
- Mots évocateurs liés à des sentiments, des émotions, des images, des souvenirs
- Mots précis désignant des personnes, des animaux, des objets, des actions, des circonstances, des événements
- Mots variés exprimant des nuances de sens comme des synonymes, des mots de la même famille, des termes génériques, des termes spécifiques, des antonymes
- Mots corrects respectant la norme et l'absence d'anglicismes travaillés en classe
- Expressions courantes et sens figuré des mots

Univers social, science et technologie : apprentissages particuliers préparatoires aux programmes du deuxième cycle

Vocabulaire relatif au temps

- Les parties du cycle quotidien : journée (minute, heure, matin, avant-midi, midi, après-midi, jour, soir, nuit)
- Les parties du cycle hebdomadaire : semaine (nom de chaque jour)
- Les parties du cycle annuel : année (nom des mois et des saisons)
- Des indicateurs de temps (hier, aujourd'hui, demain, avant, pendant, après, longtemps, passé, présent, futur, bientôt, autrefois, à venir)

Vocabulaire relatif à l'espace

- La position d'une personne, d'un objet, d'un lieu (devant, derrière, en face de, à côté, en avant, en arrière, en haut, en bas, ici, là-bas, sous, près de, loin de, entre, à droite, à gauche, en dehors, en dedans, à l'intérieur, ailleurs, en dessous, au-dessus, par rapport à, nord, sud, est, ouest)
- Itinéraire et distance (le plus long, le plus court)
- Des éléments naturels présents dans son milieu (ruisseau, étang, lac, rivière, fleuve, île, etc.)
- Des éléments faits par l'homme et présents dans son milieu (barrage, pont, route, parc, etc.)

Vocabulaire relatif aux caractéristiques et aux besoins des êtres vivants

- Vivant/non vivant (végétaux, animaux, humains, insectes, oiseaux, mammifères, minéraux, etc.)
- Caractéristiques des êtres vivants (naître, grandir, mourir, voler, nager, vivre sous terre, se nourrir, se développer, etc.)
- Besoins des êtres vivants (habitat, nourriture, reproduction, couple, déplacement, évolution, etc.)

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
X		
X		
X		



Contenu disciplinaire (Suite)

Vocabulaire relatif aux caractéristiques des objets et des matériaux

- Objets et matériaux naturels et fabriqués (bois, verre, pierre, métal, papier, etc.)
- Caractéristiques (doux, rugueux, lisse, chaud, froid, rond, carré, etc.)
- Objets et matériaux liés à l'informatique (image, personnage, écran, clavier, commande, logiciel, souris, icônes, touches, etc.)

Vocabulaire relatif aux caractéristiques des liquides et des solides

- Liquides (chaud, froid, tiède, etc.)
- Solides (formes, contours, plein, vide, etc.)

Vocabulaire relatif aux caractéristiques de l'air et de l'eau

- Air (froid, chaud, sec, humide, etc.)
- Eau (froide, chaude, tiède, glacée, etc.)

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
X				
X				
X				

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Créer un texte en utilisant un logiciel de traitement de texte, le corriger et l'imprimer
- Trouver à l'ordinateur, dans une banque d'images, celles qui conviennent le mieux pour illustrer un texte qu'il a rédigé à l'aide d'un système de traitement de texte
- Suivre des consignes à l'écran
- Correspondre par courriel ou par télécopieur
- Écouter un enregistrement de ses propos
- Utiliser des hyperliens pour interagir pendant la lecture d'une histoire ou dans un jeu éducatif
- Utiliser des cédéroms ou naviguer dans Internet pour lire des revues ou des publications ou pour effectuer une courte recherche sur un sujet donné
- Composer une histoire à l'aide d'un logiciel interactif
- Produire un vidéogramme
- Créer un répertoire de sites intéressants pour réaliser certains travaux
- Sélectionner des sites intéressants pour les jeunes et en publier la liste
- Participer à des groupes de discussion interécoles
- Offrir son aide dans une autre classe
- Organiser des groupes d'entraide ou de dépannage

Enrichissement

Culture littéraire

- Constituer un cahier illustré de poèmes ou de chansons
- Composer de petits livres-cassettes inspirés de collections existantes
- Préparer une « heure du conte » pour les enfants de l'éducation préscolaire
- Monter un spectacle de marionnettes ou de marottes inspiré d'un livre apprécié
- Préparer une rencontre avec un auteur
- Faire la promotion d'un événement ou d'un produit culturel (disque, exposition, film)

Lecture

- Lire et relire des récits, des contes, des poèmes pour satisfaire ses propres besoins et son plaisir
- Choisir les textes d'un même auteur ou d'une même collection
- Présenter une saynète à la suite de la lecture d'un texte
- Participer à l'amélioration d'un coin lecture
- Présenter l'essentiel d'un texte en faisant parler un objet ou une marionnette
- Présenter une pièce de théâtre inspirée d'un roman

[illegible]



Suggestions (Suite)

Enrichissement (Suite)

Écriture

- Rédiger, pour le plaisir, des textes répondant à ses besoins de création
- Participer à la rédaction d'un journal de classe ou d'école
- Se joindre au club des écrivains en herbe et écrire en collaboration avec d'autres élèves
- Correspondre avec un élève d'une autre classe
- Collaborer à des ateliers d'écriture en tutorat
- Participer à des concours d'écriture

Communication orale

- Participer à des spectacles de marottes ou de marionnettes, à des saynètes, à des récitals de poésie, à l'enregistrement d'histoires
- Participer à des activités au centre d'écoute et en proposer de nouvelles
- Expliquer les règles d'un nouveau jeu
- Participer à la radio scolaire
- Improviser à partir de mots, d'expressions, de phrases ou d'une mise en situation
- Préparer une session du conseil de coopération

Travaux personnels des élèves

Culture littéraire

- Rédiger une lettre d'appréciation ou une carte de remerciement à la suite d'une sortie culturelle ou d'un spectacle à l'école
- Confectionner des signets originaux et évocateurs pour garder la trace des livres lus
- Raconter à sa famille une expérience culturelle vécue à l'école
- Regarder de manière critique une émission de télévision en vue d'une discussion en classe sur un thème précis
- Consulter le journal pour s'informer des événements culturels
- Sélectionner des événements culturels dans le journal et les proposer à son enseignant
- Écrire une chronique artistique sur des événements, passés ou à venir, intéressant les jeunes et l'afficher sur le babillard de l'école ou la publier dans le journal scolaire ou local
- Participer à la chronique culturelle d'un journal scolaire ou local en écrivant un texte sur un événement culturel passé ou à venir
- Proposer une chronique culturelle dans le journal scolaire ou sur le babillard de l'école et encourager ses pairs à y participer

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	
X	X	
X	X	
	X	
	X	
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
		X
		X



Suggestions (Suite)

Travaux personnels des élèves (Suite)

Lecture

- Poursuivre une lecture amorcée en classe
- Lire à ses parents, à ses frères ou à ses sœurs ce qu'il a lu en classe
- Lire une recette et la faire en compagnie d'un adulte
- Lire les écrits présents dans son environnement communautaire (panneaux de publicité, affiches, brochures, dépliants)
- Lire pour son plaisir dans un domaine qui suscite un grand intérêt
- Bouquiner dans les librairies ou à la bibliothèque de l'école lorsque l'occasion se présente
- Prendre le temps d'échanger sur ses coups de cœur en lecture
- S'entendre avec un membre de sa famille pour lire le même livre en vue d'en discuter par la suite

Écriture

- Écrire des commentaires dans un album de photos
- Écrire dans son cahier de rêves ou dans son cahier libre
- Écrire à ses parents, à d'autres membres de sa famille ou à un personnage réel ou imaginaire
- Rédiger ses propres cartes de vœux, de remerciement, d'invitation, etc.
- Terminer un texte commencé en classe
- Écrire un court conte ou récit dans le but de le lire aux plus jeunes de l'école
- Commencer un journal personnel

Communication orale

- Commenter une émission de télévision ou un film
- Commenter un événement local d'importance
- Écouter une émission de radio en vue de la commenter en classe
- Présenter ses travaux ou son portfolio à ses parents
- Mener une petite enquête auprès de ses proches sur des sujets abordés en classe
- Participer à une discussion ou commencer des discussions sur des sujets d'actualité
- Discuter et donner son opinion sur un événement touchant les jeunes et les moins jeunes d'ici et d'ailleurs
- S'exercer avec sa famille en vue d'une présentation en classe

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X X
		X
		X
		X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
		X
	X	X
		X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
		X
		X

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Elementary

Introduction

People learn a second language for many reasons. For Quebecers, learning English is a necessity, given the geographical location of Québec, the growing presence of English media, and the tendency to travel more and meet people of other cultures.

Through the study of a second language, apart from acquiring language skills as such, students also develop the ability to listen, to read critically, and to analyze and re-use what they know in new situations. In this way, they broaden their horizons and discover another language and culture while gaining a new appreciation of the richness of their own language and culture.

The elementary-level English as a Second Language (ESL) program follows in the footsteps of the previous program in terms of the priority given to communication. It also incorporates the latest developments in second-language learning, the communicative approach, cognitive psychology and social constructivism.

The past decade of literature and research on the communicative approach shows that when students are made aware of the semantic and syntactical structure of the target language, the speed at which they become skilled communicators is greatly accelerated. The ESL program takes this additional refinement of the communicative approach into account.

ESL learning therefore requires that students be put in a rich and stimulating linguistic and cultural environment where English is the language of communication, right from the beginning of the program in Elementary 3.

The study program is thus centered on the students and on the construction of their knowledge. It aims at developing the competencies deemed essential for students in Québec schools in the 21st century : the ability to interact orally in English, to reinvest understanding of oral and written texts, and to write texts.

Subject-Specific Learnings

Competency 1

To interact orally in English

Expectations Related to the Competency

Elementary students acquire the ability to express themselves in English in any given classroom situation (routines, any special needs that might arise, interaction with peers and with the teacher, working in whole class and small group settings). In developing this competency, students will find themselves spontaneously using functional language (vocabulary, compensatory and useful expressions) to carry out the tasks required of them. These tasks must be meaningful to students and adapted to their cognitive and socio-affective development. Because we learn to interact by being in contact with other people, cooperation and teamwork are key tools for developing this competency.

To function continuously in English during class time, students benefit from these conditions : development of positive attitudes and a rich linguistic environment. French is used only during brief pauses controlled by the teacher for the following purposes : corrective feedback and reflection on learning. From the very beginning of the program, students are immersed in the dynamics of oral interaction (transmission ↔ reception, action ↔ reaction) as a way of learning how to understand and express themselves in English. The student listens attentively to the message and takes into account the other person's non-verbal reactions as well as the context. The student reacts verbally and non-verbally with appropriate responses. To help them interact in this context, the use of strategies will raise their risk-taking

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Elementary

ability, develop their autonomy and enhance their ability to succeed and their desire to persevere. In addition, the duration and frequency of students' exposure to functional language greatly determines the degree to which they will acquire English. In this respect, abundant visual support is a key accelerator since students can refer to it whenever they want, rather than having to rely only on memory. The development of this competency takes place in a context where students benefit from the support of their peers and from the teacher's frequent and spontaneous input as a model and compensator.

Competency 2

To reinvest understanding of oral and written texts

Expectations Related to the Competency

This competency enables elementary students to demonstrate their understanding of oral and written texts. Students explore various types of texts — narrative, informative, current, academic, expressive, visual — and learn to understand the overall meaning and key elements such as : object, fact, setting, person, character, plot, storyline, and sequence of events. Various media are used including books, brochures, magazines, videos, audiocassettes, CD-ROMs and software. All this is done in a context where students are prepared to approach and explore the material in a dynamic way. As a result, they reinvest their understanding in a meaningful task that calls on their creativity, initiative, imagination and ability to participate in a cooperative effort.

In addition, this competency allows students to discover English-language culture by familiarizing them with various cultural products (songs, stories, legends, biographical sketches, magazines, interactive CD-ROMs, Internet sites, etc.). In this way, they can find the information they need as well as sources of fun and entertainment to explore outside the classroom. Development of this competency enables students to appreciate how much a new culture can add to their own vision of the world and their personal identity.

Competency 3

To write texts

Expectations Related to the Competency

The purpose of this competency is to have elementary students start expressing themselves in written English while paying attention to the quality of their writing, i.e. spelling, some syntax and punctuation rules with the help of resources (explicit model, open-ended model, checklist, dictionary, self-correction grid, etc.). The aim is not to have students systematically learn grammar or memorize syntax and punctuation rules, but to apply these rules to the composition of texts that are meaningful to students and tap on their imagination and creativity.

Students can improve the quality of their texts and their writing skills by being initiated to a writing process. In addition, students benefit from teamwork and teacher assistance throughout the process in order to improve the content and presentation of their texts. The purpose of writing is to be read. Depending on the task, the composition could be a sentence, a series of sentences, or a few short paragraphs. The teacher must have realistic expectations and plan the task accordingly. Writing words or expressions, transcribing information and taking notes are tools rather than composition tasks as such. They are simply visual aids so that students do not have to memorize everything in order to write a text.

Competencies in English as a Second Language

Competency 1

To interact orally in English

Key Features of the Competency

- The student reacts non-verbally to messages using strategies
- The student transmits an oral message using strategies
- The student maintains oral interaction using strategies

Competency 2

To reinvest understanding of oral and written texts

Key Features of the Competency

- The student prepares to listen to and read a text using strategies
- The student understands an oral and written text using strategies
- The student carries out a meaningful task using strategies

Competency 3

To write texts

Key Features of the Competency

- The student prepares to write a text using strategies
- The student composes a text using strategies
- The student revises his/her text using strategies

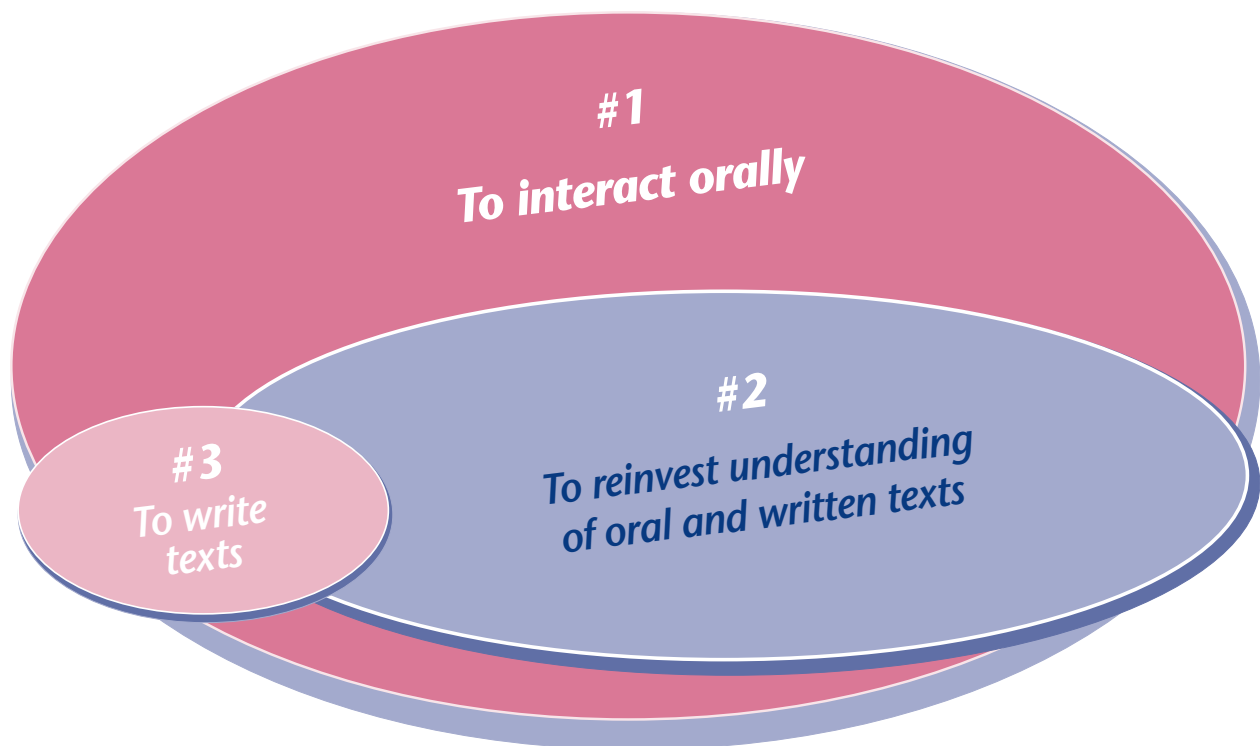
Links Between the Competencies

The three competencies are developed in synergy. They are worked on in an integrated and constant manner to allow students to acquire the most meaningful learning possible, since language learning is more than the sum of its parts.

Oral interaction is at the heart of ESL learning : it is a constant concern, even when the other competencies are being worked on. The key features, subject content, context, and evaluation criteria specific to oral interaction are the backdrop for tasks aimed at developing the other two competencies (« To reinvest understanding of oral and written texts » and « To write texts »).

Figure 8

Three Synergetic Competencies



Relative Importance of the Competencies

The competency « To interact orally » is the backdrop for ESL learning in elementary school. It is constantly present in the classroom, where English is the language students use to communicate with the teacher and each other. This competency is the key to developing the students' knowledge of English, and therefore has priority over the other two.

The second competency, « To reinvest understanding of oral and written texts, » will nonetheless be present early on, even though it is of less importance than oral interaction. Students explore a variety of texts and discover English culture, which leads to numerous opportunities for oral interaction. Once the students have understood the text, they can perform tasks where they reinvest what they learned by making use of the other two competencies and their own creativity.

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Elementary

The third competency, « To write texts, » plays a less important role in ESL learning. However, it involves tasks in which students must express themselves in written English and deliver a personalized product (e.g. write out a party invitation, make a poster, compose a little story, etc.).

Competency 1

To interact orally in English

Outcomes

Cycle Two

Students who begin learning English have the benefit of their experience with learning French, a language basically organized along similar lines. The communication strategies learned in Elementary Cycle One (focusing attention, using non-verbal language, actively listening to peers, etc.) can be used to interact in English as well. By this time, students have acquired not only personal experience but also academic experience. Learning English, to them, means learning to speak the language. The teacher will therefore encourage them to interact in English right from the first class of Elementary 3.

During Cycle Two, students become capable of expressing themselves in English for all classroom-related interaction and for all needs related to the completion of tasks. In a classroom where all communication is in English (routines, instructions, teaching and learning activities, use of themes, etc.), students learn from the beginning to make maximum use of their limited knowledge of the language. To interact effectively, students develop strategies that promote communication and they benefit from a variety of resources (visual support, sample interactions, banks of expressions and words, etc.) as well as help from peers and the teacher at all stages of a task. The teacher intervenes spontaneously and naturally as needed. Students enjoy interacting in English and develop confidence in their ability to express themselves.

By the end of Cycle Two, students are using the functional language (vocabulary, compensatory and useful expressions) they have acquired in order to participate in brief exchanges with peers and the teacher. They have access to visual and linguistic resources as well as support from peers and the teacher. The exchanges stem from classroom life situations or the carrying out of meaningful tasks. The exchanges can be spontaneous or may be initiated by the teacher. Students are able to correctly use the functional language frequently employed in class, and their pronunciation can be understood by an English speaker.

Cycle Three

Building on the learning in Cycle Two, students further develop their ability to interact orally in English.

Throughout Cycle Three, students broaden their functional language so as to participate more actively and effectively in classroom oral interaction situations. They use their imaginations to find ways to re-use functional language in various situations (e.g. to greet someone, ask a question for clarification, express an idea, or complete a team project). In addition, students begin to manage the human and material resources at their disposal and are becoming more effective in their use of strategies. This enables them to take more risks when expressing themselves in English.

By the end of Cycle Three, students have more confidence and autonomy. They participate actively and more coherently in exchanges (both spontaneous and initiated by the teacher), making creative use of the functional language acquired. They are able to communicate more personal messages : ideas, opinions, brief exchanges on themes that fall within their personal interests. They correctly use the functional language frequently employed in class, with a pronunciation that can be understood by an English speaker. They are in a period of discovery and experimentation with language; it is therefore normal for them to make mistakes when they take risks to express themselves.

Competency 1		Teaching, Learning and Evaluation Context		2 nd	3 rd
To interact orally in English		– With peers and teacher		X	X
		– In situations related to			
		- the classroom life and the themes explored		X	X
		- the carrying out of tasks		X	X
		- students' own interests			X
		– With assistance			
		- spontaneous help from peers and teacher		X	X
		- help from peers and teacher on request			X
		– With abundant visual support (posters, word and expression banks, etc.)		X	X
		– Using appropriate resources as needed (texts, visual dictionaries, checklists, Internet sites, etc.)			X
		– Using functional language (vocabulary, compensatory and useful expressions)		X	X
		– Producing personalized messages			X
Evaluation Criteria					
– Use of appropriate strategies				X	X
– Appropriate non-verbal reactions to the interaction situation				X	X
– Use of appropriate functional language to interact orally				X	X
– Active participation in oral interaction situations				X	X
– Creation of personalized messages appropriate to the interactive situation					X
– Correct use of functional language frequently employed in class, with proper pronunciation				X	X
Key Features of the Competency		Characteristics			
1. The student reacts non-verbally to messages using strategies	– Uses appropriate strategies			X	X
	– Listens attentively to message			X	X
	– Takes into account the non-verbal reactions of the person speaking			X	X
	– Accepts not being able to understand everything			X	X
	– Uses pertinent reactions			X	X

Key Features of the Competency (cont.)		Characteristics (cont.)		2 nd	3 rd
2. The student transmits an oral message using strategies	—	Uses appropriate strategies		X	X
		Listens actively to the person speaking		X	X
		Uses vocabulary, compensatory and useful expressions to :		X	X
		- ask questions		X	X
		- answer questions		X	X
		- respond to an instruction, comment, etc.		X	X
		- express courtesy		X	X
		- ask for help		X	X
		- express agreement/disagreement		X	X
		- request permission		X	X
		- give an instruction		X	X
		- identify a person, object, place, etc.		X	X
		- ...			
		Produces personalized messages			X
		Takes risks to communicate			X
3. The student maintains oral interaction using strategies	—	Perseveres in efforts to communicate in English		X	X
		Uses appropriate strategies		X	X
		Is attentive to the person speaking		X	X
		Uses functional language to initiate and sustain oral interaction and to make rejoinders		X	X
		Fuels interaction by :			
		- expressing his/her own thoughts (ideas, feelings, interests, opinions)		X	X
		- describing elements related to immediate environment and themes proposed		X	X
		- sharing personal experiences			X
		- sharing results of his/her research			X
		Produces personalized messages			X
		Applies targeted syntax/grammar rules to carry out a task			X
		Enjoys interacting in English		X	X
		Takes risks to communicate			X
		Perseveres in efforts to communicate in English		X	X

Subject Content

(*italics*) : suggestions and explanations

Compensatory strategies and expressions

- Stalling for time (*Wait a minute, I'm not ready, I'm not sure, etc.*)
- Asking for help (*Can you help me ? I need your help, etc.*)
- Asking for clarification (*I don't understand, Can you repeat ? How do you say ? What do you mean ? What's... ? , etc.*)
- Circumlocution (*Give me the big object, You know, that red thing, etc.*)

Learning strategies

- Attention (*Am I concentrating on the right things ?*)
- Inferencing (*intelligent guesses*)
- Accepting not being able to understand everything
- Self-evaluation (*reflection on what has been learned*)
- Practice (*repeating, regrouping, integrating, assimilating key functional language expressions*)
- Resourcing : *word and expression banks, posters, checklists, quick references, etc.*
- Cooperation (*helping each other*)
- Risk-taking

Useful expressions for effective functioning in class, in large or small groups¹

- Instructions and classroom routines (*Open your binder, Let's write the date, etc.*)
- Identification (*What's this ? This is..., It's..., My name is..., Who is it ? I am/ I'm..., There is /There's...*)
- Capabilities (*I can..., I can't..., I'm good at..., I'm not good at..., Can you... ? , etc.*)
- Requests for information (*Where... ? Who... ? What... ? Do you have... ?*)
- Agreement, disagreement, opinions (*That's right, Maybe, Do you agree ? I think..., etc.*)
- Permission (*May I go... ? Can I... ? May I have ... ? , etc.*)
- Offers of assistance, needs (*Can I help you ? May I... ? Can I... ? I need..., Can you... ? , etc.*)
- Warnings (*Careful ! Look out ! Watch out ! Stop ! , etc.*)
- Feelings, interests, tastes, preferences (*I'm happy, I'm sad, I'm excited, I like..., I love..., Do you like... ? What's your favourite... ? I like... the best, I prefer..., etc.*)
- Expressions of courtesy, social conventions and gestures : greetings, introducing, leave-taking, thanking, apologizing (*Hi ! Good morning ! So long ! , etc.*)

1. The choice of expressions in this category is determined by needs related to classroom life, themes covered and tasks to be carried out.

Subject Content (cont.)

(italics) : suggestions and explanations

- Suggestions, invitations (*Do you want to be my partner? Let's... , Come to my party, Do you want to work with me ? , etc.*)
- Expressions to make rejoinders (*It's your turn, What about you? What do you think ? Repeat what you said, etc.*)
- Expressions promoting harmonious exchanges and teamwork (*That's a good idea ! You're a good partner! Well done ! Wow ! Smart ! You're a genius ! Way to go, team ! Let's go, gang ! Great teamwork! Not too loud, There are five minutes left, Do we have our pencils ? , etc.*)

Vocabulary²

- Vocabulary related to action words frequently used in class
- Vocabulary related to the immediate environment (*classroom, premises, school staff, identification and description of self and others*)
- Theme-related vocabulary (*sports, recreation, pastimes, food, animals, clothing, special events, etc.*)
- Personal pronouns
- Alphabet
- Cardinal numbers
- Ordinal numbers : first to thirty-first, last
- Colours and shapes
- Prepositions and location words (*left, right, in, on, under, behind, in front of, beside, between, etc.*)
- Expressions of time (*years, months, weeks, days of the week, number of minutes, hours, seasons*)
- Question words (*who, what, when, where, why, how many, etc.*)
- Yes/no questions (*Do you have... ? Do you want... ? Do you like... ? Are you ready ? Are you finished ? etc.*)

Syntax/grammar²

- Word order :
 - simple sentence
 - position of adjective (red book)
- Regular plurals (book - books)
- Articles
- Verb tenses (imperative, present progressive, present indicative, past, future)

Phonology

- Intonation and pronunciation for the functional language frequently used in class

2 nd	3 rd
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X
X	X
	X
	X
X	X

2. The choice of elements in each vocabulary and syntax/grammar category is determined by needs related to classroom life, themes covered and tasks to be carried out.

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Elementary

Competency 2

To reinvest understanding of oral and written texts

Outcomes

Cycle Two

Students starting to learn English as a second language in Cycle Two have already learned to read a variety of texts adapted to their cognitive and linguistic development in French class. They have also developed comprehension strategies such as skimming, predicting content and consulting reference material (visual dictionary, word bank) that will help them understand English texts.

Throughout the cycle, students discover English cultural products (stories, songs, games, interactive CD-ROMs, etc.). They learn to listen to and read a variety of texts (narrative, informative, current, academic, expressive, visual) adapted to their cognitive development and interests. To do this, they try different strategies, prepare to listen to and read texts, and demonstrate their understanding of the key elements (people, characters, animals, objects, places and settings). They then reinvest their understanding in the carrying out of a task that calls on their creativity, initiative and active participation.

By the end of the cycle, students are able to demonstrate - orally, non-verbally and in writing - their understanding of the key elements in a variety of texts. Throughout the process, they have access to assistance from peers and the teacher as well as to appropriate visual, linguistic and media support. Students carry out tasks and deliver a personalized product by reinvesting their understanding of texts alone and in teams.

Cycle Three

Building on the learning in Cycle Two, students further develop their ability to reinvest their understanding of oral and written texts.

Throughout Cycle Three, students continue to discover English cultural products by listening to and reading a variety of texts (narrative, informative, current, academic, expressive, visual) related to the areas of lifelong learning. The level of complexity is adjusted according to their cognitive and linguistic development. In addition, they take the initiative to listen to and read other English material (biographical sketches, poems, magazines, films, Internet sites, etc.) to meet their need for information and entertainment.

By the end of Cycle Three, students are able to demonstrate - orally, non-verbally and in writing - their understanding of the overall meaning and key elements in a variety of texts. They have access to assistance from peers and the teacher as well as to appropriate visual, linguistic and media support. They are able to appreciate the reality presented in a text and compare it with their own; in this way, they can appreciate how English material contributes to their personal culture. Students reinvest their understanding of oral and written texts by carrying out tasks, alone or in teams. They deliver a personalized product.

Competency 2	Teaching, Learning and Evaluation Context	2 nd	3 rd
To reinvest understanding of oral and written texts	— With help from peers and teacher throughout the process	X	X
	— In listening, reading or combined listening/reading situations	X	X
	— For texts that :		
	- are simple, varied, extensively illustrated, and contain redundant elements	X	
	- are of appropriate complexity, varied, illustrated and contain redundant elements		X
	— On themes that :		
	- are familiar and interesting	X	X
	- meet the students' need for information and entertainment		X
	— With visual, linguistic and media support	X	X
	— By choosing the resources and cultural products that are likely to help them carry out a task	X	X
— Individually and in interaction with peers and teacher	X	X	
Evaluation Criteria			
— Use of appropriate strategies	X	X	
— Oral, non-verbal, and written demonstration of understanding of :			
- key elements	X	X	
- overall meaning		X	
— Oral and written appreciation of the text and of English cultural products		X	
— Presentation of a personalized product that follows the instructions for carrying out the task	X	X	

Key Features of the Competency		Characteristics		2 nd	3 rd
1. The student prepares to listen to and read a text using strategies	– Uses appropriate strategies			X	X
	– Identifies intention to listen to and read			X	X
	– Recalls information on the theme			X	X
	– Predicts content			X	X
2. The student understands an oral and written text using strategies	– Uses appropriate strategies			X	X
	– Identifies key elements			X	X
	– Makes links between key elements			X	X
	– Describes key elements			X	X
	– Grasps overall meaning				X
	– Compares reality presented in text with his/her own reality				X
	– Discovers English cultural products (songs, stories, magazines, TV shows, films, interactive CD-ROMs, Internet sites, etc.)			X	X
	– Appreciates the text				X
3. The student carries out a meaningful task using strategies	– Perseveres in efforts to understand			X	X
	– Uses appropriate strategies			X	X
	– Follows instructions			X	X
	– Plans task			X	X
	– Selects information			X	X
	– Develops ideas and expands range of words and expressions using the text and available resources			X	X
	– Organizes information			X	X
	– Summarizes information				X
	– Finds information in various sources				X
	– Checks accuracy of information				X
	– Expresses ideas, feelings, interests and opinions			X	X
	– Carries out a task while personalizing the product and using creativity			X	X
	– Is perseverant in carrying out the task			X	X

Subject Content

2nd 3rd

(italics) : suggestions and explanations

Learning strategies

- Predicting (*What can I guess by reading the title, looking at the pictures, glancing through the text, etc. ? What will happen ? Why am I reading/watching/ listening to this ?*)
- Attention (*Am I concentrating on the right things ?*)
- Self-evaluation (*reflection on what has been learned*)
- Inferencing (*intelligent guessing based on titles, known words, visual support, intonation, cognates*)
- Accepting not being able to understand everything
- Skimming and scanning (*e.g. key words*)
- Resourcing (*posters, word and expression banks, book, information technology, visual dictionary, glossary, checklist, semantic map*)
- Planning (*What am I supposed to do ? In what order ? What resources do I need ?*)
- Cooperation (*helping each other*)
- Risk-taking

Vocabulary³

- Theme-related vocabulary (*sports, recreation, pastimes, food, animals, clothing, special events, etc.*)
- Idiomatic expressions (*She's on cloud nine; It's raining cats and dogs; Break a leg; The cat's got her tongue; That rings a bell, etc.*)

X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X
	X

3. The choice of elements in this category is determined by needs related to the themes covered and tasks to be carried out.



Subject Content (cont.)

(italics) : suggestions and explanations

Text components⁴

- Connecting words (*once upon a time, first, next, finally, and they lived happily ever after, two years later, on my way home, and, but, if, etc.*)
- Text organization markers : titles, subtitles, paragraphs, key sentences, illustrations, etc.
- Key elements :
 - Person, character, animal, object, place, setting
 - Facts, plot, storyline, sequence of events
- Overall meaning

Culture⁴

- Cultural products (*stories, songs, books, biographical sketches, films, games, magazines, poems, interactive CD-ROMs, TV shows, Internet sites, etc.*)
- Famous people (*authors, actors, astronauts, singers, athletes, visual artists, heroes, inventors, scientists, etc.*)
- Traditions related to celebrations and special events (*birthdays, Halloween, Christmas, Earth Day, Thanksgiving, St. Patrick's Day, etc.*)

Syntax/grammar, phonology, punctuation and spelling

- Depending on the type of task, refer to the subject content of Competencies 1 and 3

X	X
X	X
X	X
	X
	X
X	X

4. The choice of elements in each text components and culture category is determined by needs related to the themes covered and tasks to be carried out.



ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Elementary

Competency 3

To write texts

Outcomes

Cycle Two

Students starting to study English as a second language in Cycle Two have already been introduced to a writing process in Cycle One French classes. The process for learning to write in English is very similar.

Throughout the cycle, students learn to recognize and apply strategies that are useful in the writing process. They develop their competency in situations where there is a real purpose to write in English. They re-use vocabulary related to their immediate environment and to the themes proposed, as well as a few syntax/grammar and punctuation rules. They have access to assistance from peers and the teacher and to a variety of resources (explicit model, posters, word bank, visual dictionary, checklist).

By the end of Cycle Two, students are able to write short, well-structured texts (invitations, greeting cards, posters, bookmarks, mini-books, etc.) following an explicit model as well as using their own imagination and creativity.

Cycle Three

Building on the learning in Cycle Two, students further develop their ability to write in English.

Students express themselves in written English in a spirit of creativity, more independent management of resources and concern for the quality of the product. They further develop a writing process by producing different types of texts (brochures, instructions, stories, brief descriptions, etc.) alone and with peers. They continue to use writing strategies and they make personal use of functional language learned (vocabulary and expressions). They have constant support in the form of access to appropriate resources (open-ended model, checklist, bank of words and expressions, self-correction grid, etc.) and assistance from peers and the teacher throughout the process.

By the end of Cycle Three, students are able to use an open-ended model to write a variety of well-structured texts in a context that is meaningful to them. It must be remembered that they are still discovering how to write in a language that is not their own; they are taking risks and must not be penalized for their creative efforts.



ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Elementary

(Cycles Two and Three)
Preliminary Version

Competency 3	Teaching, Learning and Evaluation Context	2 nd	3 rd
The student writes texts	– Short and well-structured	X	
	– Varied and well-structured		X
	– In meaningful situations	X	X
	– With help from peers and teacher throughout the process	X	X
	– Alone and with peers	X	X
	– Using a variety of resources :		
	- explicit model	X	
	- open-ended model		X
	- checklist, word bank, poster, visual dictionary, etc.	X	X
	- self-correction grid		X
	– Managing the resources at their disposal :		
	- open-ended model, self-correction grid, bank of words and expressions, computer, etc.		X
Evaluation Criteria			
– Use of appropriate strategies		X	X
– Text that is pertinent to the instructions given		X	
– Personalized text that is pertinent to the theme and the instructions given			X
– Words spelled correctly as found in :			
- explicit models and resources targeted to carry out task		X	
- open-ended models and resources targeted to carry out task			X
– Application of the syntax/grammar and punctuation rules targeted for the task		X	X
– Final product that takes into account the intended audience			X

Key features of Competency		Characteristics		2 nd	3 rd
1. The student prepares to write a text using strategies	– Uses appropriate strategies			X	X
	– Follows instructions			X	X
	– Notes ideas			X	X
	– Organizes ideas			X	X
2. The student composes a text using strategies	– Uses appropriate strategies			X	X
	– Uses a model to produce a first draft			X	X
	– Follows instructions			X	X
	– Takes risks				X
	– Is perseverant in producing a first draft			X	X
	– Asks for help when experiencing difficulty			X	X
3. The student revises his/her text using strategies	– Uses appropriate strategies			X	X
	– Checks the first draft by :				
	- Reviewing task instructions			X	X
	- Using a self-correction grid				X
	– Applies the syntax/grammar rules targeted for the task			X	X
	– Observes correct spelling as found in models and resources targeted to carry out task			X	X
	– Submits text to peer editing			X	X
	– Makes corrections			X	X
	– Produces a clean and well-presented text, taking into account the intended audience			X	X
	– Checks overall final text			X	X
	– Is perseverant in producing a quality text			X	X

Subject Content

(italics) : suggestions and explanations

Learning strategies

- Planning (*What am I supposed to do ? What could I write ? How will I write it and in what order ?, etc.*)
- Self-monitoring (*verification and adjustment during performance of a task*)
- Resourcing : checklist, poster, visual dictionary, etc.
- Note-taking
- Cooperation (*helping each other*)
- Risk-taking

Vocabulary⁵

- Theme-related vocabulary (*sports, recreation, pastimes, food, animals, clothing, special events, etc.*)

Syntax/grammar⁵

- Word order :
 - simple sentence
 - position of adjective
- Plurals
- Articles
- Verb tenses (*imperative, present progressive, present indicative, past, future*)

Punctuation⁵

- Capital letter at the beginning of a sentence
- Period at the end of a sentence
- Question mark
- Commas between items in an enumeration

Spelling

- Spellings found in explicit models and resources targeted for carrying out task
- Spellings found in open-ended models and resources targeted for carrying out task

2nd 3rd

X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X
X	X
X	X
	X
	X
	X
X	
	X

5. The choice of elements in each vocabulary and syntax/grammar and punctuation category is determined by needs related to the themes covered and tasks to be carried out.



Suggestions

Use of information and communication technologies

Competency 1

- Use of computer with one or more partners to carry out various activities
- Use of interactive CD-ROMs, software and Internet sites to practise spoken English
- Use of a digital camera to film interviews, sketches and other activities
- Correspondence by voice e-mail

Competency 2

- Use of interactive stories, encyclopedias and visual dictionaries on CD-ROM and DVD
- Use of entertaining Internet sites : stories, songs, news about famous people, etc.
- Use of Internet sites for consultation, data-gathering and documentary research
- Following instructions and procedures on the computer to carry out activities
- Production of videos
- Use of CD-ROMs, interactive software and Internet sites to consolidate and enrich learning

Competency 3

- Use of word-processing, layout and publishing software
- Use of reference tools on CD-ROM, DVD and Internet
- Publication of information on Web pages
- Participation in discussion forums
- Correspondence by e-mail

Enrichment

Competency 1

- Explanation of rules of a game
- Participation in board games
- Discussions to solve enigmas
- Improvisation and creation of sketches, riddles and shows
- Participation in a visit to an English-speaking community, in meetings with English-speaking visitors to the school, in an exchange program with a group of English-speaking students, etc.
- Participation in special activities (English Day, English Club, etc.)

Enrichment (cont.)

Competency 2

- Discovery of fun-filled activities : songs, stories, tongue-twisters, etc.
- Telling of short, simple stories
- Viewing of stories and short news reports
- Use of catalogues and advertising brochures in activities such as treasure hunts and rallies
- Membership in children's book clubs
- Collective creation of a story

Competency 3

- Production of banners and posters to enrich the class's bank of words and expressions
- Preparation of thematic bulletin boards related to themes covered in class
- Participation in the production of a class newspaper
- Creation of cartoon strips
- Creation of stories similar to those used in class
- Writing of a script for a sketch



ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Elementary

Students' Individual Work

Competency 1

- Regular practice of vocabulary and functional language (role-playing the teacher, practising in front of a mirror, inventing dialogues, thinking up responses, etc.)
- Practising stories, songs, tongue-twisters, poems, sketches, etc.
- Reinvesting elements of functional language during a meal, a household chore, an outing, an activity, a cultural event, a sporting activity, a TV commercial, etc.
- Creating role-plays alone or with friends or family members

Competency 2

- Regular TV watching based on the school's suggestions
- Adopting one or two TV shows that will develop understanding of English
- Listening to radio programs and songs in English
- Reading, watching and listening to a variety of materials through various media
- Creation of a personal bank of words and expressions, optionally accompanied by illustrations
- Re-creation of stories using banks of illustrations and statements to be linked together and placed in order

Competency 3

- Pursuit of activities started in class
- Personal writing projects
- Preparation of short messages to be delivered in person or by e-mail : greeting cards, invitations, personal messages, etc.

Présentation de la discipline

Ce programme s'adresse à l'élève non francophone inscrit pour la première fois dans une école francophone. Afin de faciliter son intégration à la classe ordinaire, l'élève reçoit un service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français selon les modèles mis en place par le milieu. Ces modèles peuvent prendre des formes diverses telles que le regroupement d'élèves non francophones dans une classe ou l'intégration complète, partielle ou progressive dans une classe ordinaire. Dans ce dernier cas, l'élève reçoit un soutien particulier pour l'apprentissage du français.

De ce fait, la durée de la période d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français varie en fonction des caractéristiques de l'élève et en fonction des modalités d'intégration de l'école qu'il fréquente.

Ce programme présente les compétences de base nécessaires pour que l'élève acquière le plus rapidement possible une connaissance fonctionnelle du français, dans des contextes variés, correspondant à ses besoins scolaires, personnels et sociaux. Dès le début du service d'accueil, il est placé dans des situations de communication liées aux réalités scolaires et quotidiennes qui lui permettent d'apprendre le français et les matières de base, et ce, afin de lui donner les moyens de se mettre en contact avec les personnes de son entourage et de prendre en charge ses apprentissages. Les compétences visées sont associées à des stratégies que l'élève utilise progressivement en français et dans les autres disciplines.

Étant donné la spécificité du service d'accueil qui doit permettre à l'élève non francophone d'acquiescer dès son arrivée les bases nécessaires à son intégration, et ce, au cours d'une période de temps limitée, le contenu de ce programme ne peut pas être étalé sur les trois cycles du primaire. Il est plutôt réparti en tenant compte de deux groupes d'âge, 6-8 ans et 9-12 ans. Ce choix a été fait en considérant d'abord la maturité de chaque élève et sa façon d'appréhender la réalité. De plus, l'élève appartenant au groupe des 6-8 ans doit acquiescer simultanément le français et les éléments des matières de base en lecture, écriture et mathématique. Quant à l'élève appartenant au groupe des 9-12 ans, ses acquis, souvent plus importants dans sa langue maternelle, lui permettent de faire davantage de transferts.

Dans ce cadre, la progression proposée à l'intérieur du programme ainsi qu'une répartition du contenu disciplinaire sont des repères qui permettront au personnel enseignant de déterminer le contenu d'apprentissage en fonction du niveau de l'élève, de son degré de maturité, de son âge et des modalités de son intégration.

Par ailleurs, le contenu disciplinaire de ce programme s'articule autour des domaines d'expériences de vie du Programme des programmes, non seulement pour cibler des comportements attendus mais aussi pour dégager les éléments de communication et les éléments linguistiques qui répondent le mieux aux besoins urgents de ces élèves dans leur vie quotidienne.

Le programme de français, accueil, s'inscrit dans la foulée des orientations énoncées dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ainsi, le service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, accordé à l'élève immigrant nouvellement arrivé dans le système scolaire québécois, constitue une étape majeure de transition pour faciliter son intégration sur le plan linguistique, pédagogique et psychosocial. Ce programme est axé sur les compétences à acquiescer pour faciliter le passage à la classe ordinaire; il doit être souple et adapté à la durée de fréquentation du service d'accueil de chaque élève.

L'intégration de l'élève n'étant pas la responsabilité exclusive du personnel enseignant au service d'accueil, le passage à la classe ordinaire ne peut se faire sans la collaboration de l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.

Apprentissages propres à la discipline**Compétence 1**

Interagir en français.

Sens de la compétence

Dès le début de son apprentissage du français, l'élève est placé en interaction de façon à apprendre les éléments de la langue dans des situations signifiantes. Ainsi, il apprend à entrer en contact avec les personnes qui l'entourent et à formuler ses demandes. Puis, en fonction du développement des compétences 2 et 3, « Interpréter » et « Produire des textes visuels, oraux ou écrits », il devient plus habile à négocier le sens et la forme de ses interventions tant à l'oral qu'à l'écrit. Il s'adapte progressivement aux réactions verbales et non verbales de son interlocuteur en tenant compte des contextes spécifiques de la communication.

Compétence 2

Interpréter des textes visuels, oraux ou écrits.

Sens de la compétence

L'élève est amené à saisir le sens global de textes et à repérer des éléments précis d'information dans des situations de communication orale ou écrite correspondant à ses besoins personnels, scolaires et sociaux. Précisons qu'un texte est une structure complète qui peut prendre une forme orale, écrite, ou écrite et visuelle. Un texte visuel utilise un code ou une combinaison de codes dont les éléments peuvent être fixes ou animés tels une affiche, une illustration, une bande dessinée, un dessin animé, une page Web, un logo.

Compétence 3

Produire des textes visuels, oraux ou écrits.

Sens de la compétence

En s'appuyant sur les acquis de la compétence 2, l'élève utilise un vocabulaire précis et varié afin de communiquer adéquatement. Il développe une certaine maîtrise des règles syntaxiques et orthographiques dans la production de textes variés. Il est amené à produire, tant oralement que par écrit, des textes structurés et cohérents en respectant les différences entre le code oral et le code écrit.

Compétence 4

Se situer par rapport à la culture de son nouveau milieu.

Sens de la compétence

Cette compétence amène l'élève à associer l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture francophone. Cela facilite son interaction avec les francophones et l'amène à se familiariser avec différents éléments culturels de la société québécoise dans un esprit d'ouverture, de respect et de réciprocité.

Compétences en Français, accueil

Compétence 1

Interagir en français

Composantes de la compétence

- L'élève mobilise les ressources dont il dispose pour développer ses apprentissages langagiers lors d'interactions
- L'élève établit le contact avec l'interlocuteur ou le correspondant
- L'élève adapte son texte aux éléments de la situation de communication
- L'élève met fin à l'échange ou donne suite à l'échange écrit s'il y a lieu
- L'élève travaille en collaboration au sein d'une équipe ou d'un groupe
- L'élève évalue sa démarche lors d'interactions

Compétence 2

Interpréter des textes visuels, oraux ou écrits

Composantes de la compétence

- L'élève mobilise les ressources dont il dispose pour développer ses apprentissages langagiers lors de l'interprétation de textes
- L'élève adapte son écoute ou sa lecture à l'intention de communication et au mode de présentation du texte
- L'élève dégage le sens global du texte
- L'élève construit le sens du texte à partir des informations explicites et implicites
- L'élève réagit au texte visuel, oral ou écrit
- L'élève mobilise ses ressources pour comprendre des textes au cours de ses apprentissages dans les autres domaines disciplinaires
- L'élève évalue sa démarche de compréhension de texte

Compétence 3

Produire des textes visuels, oraux ou écrits

Composantes de la compétence

- L'élève mobilise les ressources dont il dispose pour développer ses apprentissages langagiers lorsqu'il produit des textes
- L'élève adapte son texte à l'intention de communication et aux éléments de la situation de communication
- L'élève structure son texte
- L'élève révise son texte
- L'élève communique son texte
- L'élève applique dans d'autres domaines disciplinaires (l'univers social) les étapes nécessaires à la production d'un texte
- L'élève évalue sa démarche de production

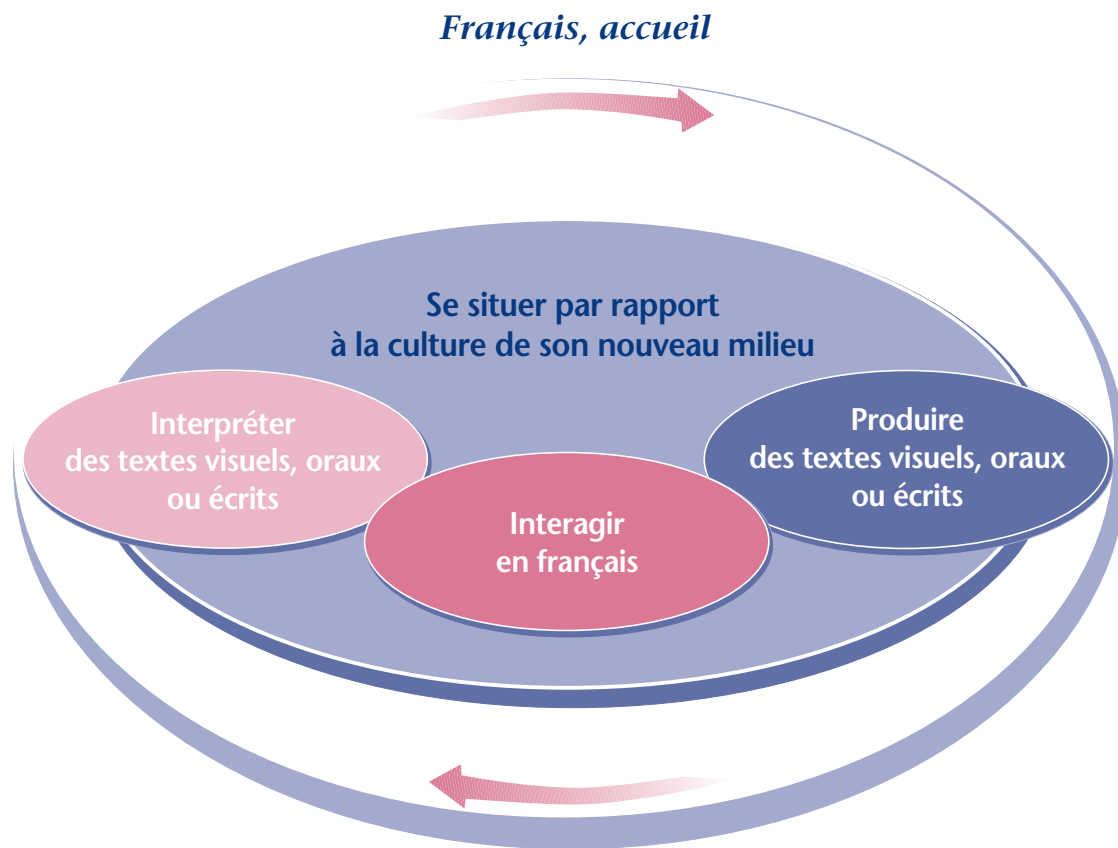
Compétences en Français, accueil	
Compétence 4 Se situer par rapport à la culture de son nouveau milieu	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> – L'élève s'initie à la culture scolaire – L'élève prend conscience de la diversité culturelle grâce à des manifestations diverses – L'élève s'initie à des produits culturels francophones présentés sous des formes diversifiées – L'élève réagit à l'exploration de divers éléments de la culture francophone et de celle des communautés présentes à l'école – L'élève évalue sa démarche dans le domaine culturel

Liens entre les compétences

Les quatre compétences du programme de français, accueil, sont interreliées. Elles s'articulent autour de la compétence à interagir en français, qui est la compétence clé du programme. Les compétences 2 et 3 prennent tout leur sens à travers les activités qui permettent les interactions écrites et orales. La compétence 4 donne l'occasion à l'élève d'être en contact avec des situations riches et variées qui lui permettent de contextualiser l'apprentissage du français tout en se familiarisant avec les particularités sociales et culturelles du Québec.

Il faut rappeler que le programme de français, accueil, est conçu pour l'élève non francophone à qui l'on veut donner les moyens de développer rapidement une connaissance suffisante de la langue et des habiletés scolaires en vue de son intégration à une classe ordinaire. Dans cette perspective, les compétences langagières ciblées sont les mêmes que celles d'un programme de français, langue seconde (programme de base ou d'immersion). Cependant, les stratégies, les composantes et les manifestations des compétences liées à l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite suivent de près celles du programme de français, langue d'enseignement.

Ainsi, l'élève inscrit au service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français s'approprie les notions de base de la langue écrite en suivant le même processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qu'un élève d'une classe ordinaire.



Importance relative des compétences

Les quatre compétences du programme sont interreliées. La compétence « Interagir en français » est primordiale mais ne peut se développer sans les trois autres.

Dès le début, l'élève qui bénéficie du service d'accueil est placé dans des situations d'interaction et de production orale minimales, même si ses moyens d'expression sont très limités. En effet, à son arrivée, le plus urgent pour lui est d'être en contact avec le personnel enseignant, les personnes-ressources et ses camarades francophones qui peuvent assurer auprès de lui un rôle de facilitateur tout au long de cette phase de familiarisation avec les réalités scolaires et quotidiennes qu'il doit affronter et apprivoiser.

Parallèlement, dans un climat de confiance et d'encouragement constant, il s'approprie, à son rythme, les éléments de situations de communication orale et écrite nécessaires à son adaptation et à ses apprentissages de base en français, en mathématique et dans les autres disciplines.

La familiarisation avec la culture québécoise qui se fait tout au long du service d'accueil l'aide à s'adapter et lui donne l'occasion de découvrir les réalités culturelles de son nouveau milieu de vie et de renforcer son apprentissage de la langue en interaction avec des francophones.

Compétence 1

Interagir en français.

Portée de la compétence

Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, le profil d'un élève par rapport à celui d'un autre élève du même groupe peut varier énormément. Parcours migratoire, langue d'origine, traditions culturelles, système scolaire sont autant de facteurs qui influent sur son apprentissage et son intégration. Il peut y avoir de très grandes différences d'une culture à l'autre, en particulier pour la prise de contact et la façon de s'adresser à une personne ayant un statut d'autorité.

Tout au long du service d'accueil, l'élève est amené constamment à interagir dans des situations courantes et familières en utilisant au besoin des stratégies efficaces. Avec le soutien approprié, il prend en compte le statut de son interlocuteur ou de son correspondant et il participe activement aux interactions en utilisant des moyens verbaux et non verbaux. Parallèlement, en fonction de son assurance et de son habileté linguistique, il apprend à manifester son incompréhension et à poser des questions de clarification surtout s'il fait partie du groupe des 9-12 ans.

À la fin du service d'accueil, l'élève tient compte des règles d'usage concernant la prise de contact, le maintien du contact et la fin de l'échange. Il est en mesure de réajuster sa communication en fonction des réactions de l'interlocuteur ou du correspondant, et ce, de façon systématique s'il fait partie du groupe des 9-12 ans.

Compétence 1	Contexte de réalisation	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
L'élève interagit en français	— à l'occasion d'échanges à l'oral ou à l'écrit pour répondre à des besoins de vie pratique dans son milieu social et scolaire	X	X
	— avec un soutien approprié	X	X
	— en participant à des activités de simulation, à des jeux de rôle, à des activités de coopération, de correspondance, etc.	X	X
	— en utilisant des technologies de l'information et de la communication		X
Critères d'évaluation			
— Respect des conventions sociales lors d'un échange oral ou écrit		X	X
— Adaptation des comportements aux éléments de la situation		X	X
— Adaptation du texte aux réactions de l'interlocuteur ou du correspondant		X	X
— Transmission adéquate du texte		X	X
Composantes de la compétence	Manifestations		
1. L'élève mobilise les ressources dont il dispose pour développer ses apprentissages langagiers lors d'interactions	— Exprime de manière non verbale ou verbale ses difficultés	X	X
	— Utilise des stratégies	X	X
	— Se questionne sur les stratégies utilisées	X	X
	— Identifie les stratégies utiles pour interagir en français		X
	— Explore les ressources dont il dispose pour s'approprier la langue	X	X
	— Utilise le métalangage pour participer à des échanges sur la langue		X
2. L'élève établit le contact avec l'interlocuteur ou le correspondant	— Salue d'une manière appropriée	X	X
	— Fait une demande d'une manière appropriée		X
	— Utilise les formules appropriées à l'écrit, en fonction du genre de texte		X
	— Tient compte du statut de l'interlocuteur		X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
3. L'élève adapte son texte aux éléments de la situation de communication	— Exprime son intention de communication ou reconnaît l'intention de l'interlocuteur ou du correspondant	X	X
	— Annonce son sujet ou reconnaît le sujet annoncé par l'interlocuteur ou le correspondant	X	X
	— Reconnait les éléments de la situation	X	X
	<i>À l'oral</i>		
	— Utilise des stratégies de dépannage comme les gestes, le mime, la paraphrase	X	X
	— Manifeste sa compréhension ou son incompréhension	X	X
	— Questionne	X	X
	— Demande de clarifier ou de préciser		X
	— Prend des risques	X	X
	— Respecte les tours de parole	X	X
	— S'engage dans l'interaction	X	X
	— Tient compte des réactions de son interlocuteur	X	X
	— Se soucie de la clarté du texte		X
	— Transmet son texte en respectant les conventions de la communication	X	X
	<i>À l'écrit</i>		
	— Écrit le texte en fonction de l'intention et du moyen de communication	X	X
	— Révise le texte écrit en utilisant des outils de référence	X	X
	— Récrit le texte en respectant les règles syntaxiques, l'orthographe d'usage, les règles grammaticales apprises et les conventions de la communication écrite	X	X
	— Vérifie la clarté de son texte	X	X
	— Vérifie l'adéquation de son texte par rapport à l'intention et au moyen de communication		X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
4. L'élève met fin à l'échange ou donne suite à l'échange écrit s'il y a lieu	À l'oral		
	— Reconnaît l'intention de l'interlocuteur de mettre fin à l'échange	X	X
	— Signifie à l'interlocuteur son intention de mettre fin à l'échange	X	X
	— Respecte les formules de salutations liées à la fin d'un échange	X	X
	À l'écrit		
	— Utilise les formules et expressions appropriées pour mettre fin à l'échange ou pour inciter à le poursuivre	X	X
	— Achemine son texte	X	X
	5. L'élève travaille en collaboration au sein d'une équipe ou d'un groupe		
	— Participe à des activités de groupe dans des rôles variés	X	X
	— Utilise des stratégies propres au travail en collaboration	X	X
6. L'élève évalue sa démarche lors d'interactions	— Prend part à la discussion	X	X
	— Respecte le point de vue des autres		X
	— Coopère avec les membres de l'équipe dans la réalisation d'une tâche commune	X	X
	— Démonstre de l'ouverture à différents points de vue	X	X
	— Se questionne sur sa participation en tant que membre d'une équipe ou d'un groupe	X	X
	— Évalue la pertinence de sa communication		X
	— Évalue la clarté de sa communication	X	X
	— Reconnaît quelques stratégies utiles	X	X
	— Relève quelques stratégies à améliorer	X	X
	— Participe à l'évaluation de sa démarche avec ses camarades		X
	— Se fixe des défis		X

Compétence 2

Interpréter des textes visuels, oraux ou écrits.

Portée de la compétence

Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, le profil d'un élève par rapport à celui d'un autre élève du même groupe peut varier énormément. Parcours migratoire, langue d'origine, traditions culturelles, système scolaire sont autant de facteurs qui influent sur son apprentissage et son intégration.

Tout au long du service d'accueil, l'élève développe sa compétence à saisir le sens global des échanges de la vie quotidienne dans son milieu scolaire, familial et social.

À la fin du service d'accueil, il doit pouvoir manifester sa compréhension ou son incompréhension de consignes simples et de textes oraux, présentés par l'enseignant ou par un autre adulte de l'école. En lecture, il doit pouvoir interpréter les éléments visuels lui permettant de se repérer dans son environnement. Il doit également comprendre de courts textes illustrés rédigés dans une langue proche de la langue orale ainsi que des récits adaptés et simplifiés. L'élève plus âgé, appartenant au groupe des 9-12 ans, se voit proposer des textes comportant davantage d'informations et un vocabulaire plus varié. Il doit recourir, de façon plus autonome, à des stratégies efficaces devant des éléments nouveaux.

Compétence 2	Contexte de réalisation	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
L'élève interprète des textes visuels, oraux et écrits	— dans des situations de la vie courante, en communication orale ou écrite, durant l'apprentissage de la langue et des autres disciplines	X	X
	— à l'occasion d'interactions avec l'enseignant, avec ses pairs ou en groupes restreints	X	X
	— à l'aide de ressources humaines, matérielles et médiatiques	X	X
	— avec le soutien approprié	X	X
Critères d'évaluation			
— Compréhension du sens des consignes par rapport à la tâche à accomplir		X	X
— Démonstration verbale de sa compréhension globale du sujet traité		X	X
— Mise en relation des informations repérées et de l'intention		X	X
— Expression de son point de vue concernant l'information du texte			X
— Utilisation de stratégies appropriées		X	X
Composantes de la compétence			
1. L'élève mobilise les ressources dont il dispose pour développer ses apprentissages langagiers lors de l'interprétation de textes	— Utilise les stratégies appropriées pour la tâche	X	X
	— Fait appel à des stratégies de dépannage	X	X
	— Comprend le métalangage nécessaire aux observations sur le fonctionnement de la langue		X
2. L'élève adapte son écoute ou sa lecture à l'intention de communication et au mode de présentation du texte	— Reconnaît l'intention de communication proposée et le sujet annoncé	X	X
	— Saisit le sens des consignes concernant la tâche	X	X
	— Saisit le sens des éléments visuels présents dans les textes scolaires et dans son environnement	X	X
	— Choisit le type d'écoute ou de lecture approprié		X
	— Active ses connaissances antérieures sur le sujet	X	X
	— Anticipe le contenu du texte oral ou écrit à partir du sujet annoncé ou de tout autre objet	X	X

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

3. L'élève dégage le sens global du texte

- Identifie les éléments de la situation
- Tient compte de l'apport, à l'oral :
 - des gestes, des mimiques et des intonations
 - des pauses et des mots qui marquent une transition
- Tient compte de l'apport, à l'écrit :
 - des indices paratextuels (titre, sous-titres, paragraphes)
 - des indices liés aux illustrations et aux signes graphiques
 - des mots qui marquent l'organisation d'un texte (marqueurs de relation)
- Repère
 - les mots importants liés au sujet annoncé
 - les mots essentiels servant à exprimer, selon le texte, les notions de temps, d'espace, de quantité, de qualité et les relations logiques
- Sélectionne les informations essentielles
- Reconnaît l'ordre de présentation des informations
- Vérifie ses hypothèses en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et en tenant compte du contexte

4. L'élève construit le sens du texte à partir des informations explicites et implicites

- Dégage des informations explicites à partir du texte et du contexte pour préciser le sens
- Reconstitue une information implicite à partir d'éléments du texte et du contexte

En lecture

- Émet des hypothèses en utilisant les indices sémantiques (sens de la phrase, des illustrations, du texte)
- Émet des hypothèses en utilisant les indices syntaxiques (type et forme de phrases, ordre des mots)
- Vérifie ses hypothèses
- Fait appel à la correspondance graphophonétique
- Utilise les indices morphologiques
 - marques du genre et du nombre
 - terminaison
 - radical et suffixe

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
X	X
X	X
	X
X	X
X	X
	X
X	X
X	X
	X
X	X
	X
	X
X	X
X	X
	X
	X
	X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
	— Repère des unités de sens à partir de la ponctuation		X
	— Reconnaît les mots substitués importants (pronoms) et leur référents		X
	— Fait le lien entre les informations repérées et l'intention de communication	X	X
5. L'élève réagit au texte visuel, oral ou écrit	— Fait part de ses préférences et de ses sentiments à l'égard du texte	X	X
	— Exprime son point de vue concernant ses hypothèses sur le sens du texte		X
6. L'élève mobilise ses ressources pour comprendre des textes au cours de ses apprentissages dans les autres domaines disciplinaires	— Repère les mots-clés relatifs aux concepts de la discipline	X	X
	— Reconnaît les éléments du contexte disciplinaire	X	X
	— Utilise les stratégies appropriées		X
	— Fait appel à des stratégies de dépannage	X	X
7. L'élève évalue sa démarche de compréhension de texte	— Fait un retour sur sa compréhension	X	X
	— Reconnaît quelques stratégies efficaces	X	X
	— Relève quelques stratégies à améliorer	X	X
	— Participe à l'évaluation de sa démarche avec ses camarades		X

Compétence 3

Produire des textes visuels, oraux ou écrits.

Portée de la compétence

Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, le profil d'un élève par rapport à celui d'un autre élève du même groupe peut varier énormément. Parcours migratoire, langue d'origine, traditions culturelles, système scolaire sont autant de facteurs qui influent sur son apprentissage et son intégration.

Tout au long du service d'accueil, l'élève est amené à produire des textes correspondant aux situations de communication de la vie courante.

À la fin du service d'accueil, il doit, à l'oral, se faire comprendre par un francophone en utilisant, si nécessaire, des stratégies efficaces pour compenser ses lacunes lexicales et syntaxiques. Il est en mesure de poser des questions de clarification surtout s'il fait partie du groupe des 9-12 ans. Le vocabulaire utilisé doit être approprié et, selon son âge, suffisamment varié. Selon son origine linguistique, ses phrases ne sont pas nécessairement correctes sur le plan syntaxique, mais son message est compréhensible. À l'écrit, il peut produire de courts textes variés en respectant les particularités des moyens de communication. L'utilisation adéquate des outils de référence l'amène à tenir compte des règles syntaxiques de base, à faire des accords simples et à respecter l'orthographe d'usage des mots connus. S'il fait partie du groupe des 9-12 ans, il produit des textes plus longs dont le vocabulaire est plus varié.



Compétence 3	Contexte de réalisation	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
L'élève produit des textes visuels, oraux ou écrits	— dans des situations de la vie courante, au cours de l'apprentissage de la langue et des autres disciplines	X	X
	- en production orale : échange face à face, message téléphonique, courriel	X	X
	- en production écrite : message, carte, fiche	X	X
	— en utilisant les médias appropriés	X	X
	— en produisant des textes seul ou avec l'aide de l'enseignant ou d'un pair	X	X
	— à l'aide d'outils de référence	X	X
	— avec le soutien approprié	X	X
Critères d'évaluation			
— Reconnaissance des éléments de la situation		X	X
— Production d'un texte conforme à l'intention de communication		X	X
— Transmission adéquate en fonction du moyen de communication et du support médiatique		X	X
— Reconnaissance de quelques stratégies utiles		X	X
Composantes de la compétence	Manifestations		
1. L'élève mobilise les ressources dont il dispose pour développer ses apprentissages langagiers lorsqu'il produit des textes	— Utilise les stratégies proposées	X	X
	— Utilise des stratégies appropriées à la tâche		X
	— Explore les ressources dont il dispose pour s'approprier la langue		X
	— Utilise le métalangage pour participer à des échanges sur la langue		X
	— Consulte les outils de référence	X	X
2. L'élève adapte son texte à l'intention de communication et aux éléments de la situation de communication	— Reconnaît l'intention de communication ou détermine son intention de communication	X	X
	— Reconnaît les éléments de la situation	X	X
	— Choisit le moyen de communication appropriée	X	X
	— Prévoit		
	- le genre de texte		X
	- les illustrations s'il y a lieu		X
	- le type de phrase approprié		X
	- le vocabulaire relatif au sujet à traiter		X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
3. L'élève structure son texte	— Respecte l'intention de communication	X	X
	— Choisit la place et le rôle des éléments visuels, s'il y a lieu		X
	— Choisit		
	- les mots et les expressions appropriés	X	X
	- les phrases appropriées		X
	- les formes verbales appropriées		X
	— Ordonne les éléments du texte		X
4. L'élève révise son texte	— Redit ou relit son texte	X	X
	— Vérifie la pertinence des informations	X	X
	— Vérifie la syntaxe		X
	<i>À l'écrit</i>		
	— Vérifie, à l'aide d'outils de référence, l'orthographe des mots et les accords de base déjà étudiés	X	X
	— Vérifie la clarté de la présentation et la qualité de la calligraphie	X	X
	— Réajuste le texte en apportant les corrections nécessaires	X	X
5. L'élève communique son texte	<i>À l'oral</i>		
	— Utilise les éléments gestuels et visuels appropriés	X	X
	— Émet son texte en respectant les règles phonologiques pour qu'il soit compréhensible	X	X
	— Émet son texte en utilisant les mots, les expressions et les formes verbales appropriés de façon à ce que le texte soit compréhensible	X	X
	<i>À l'écrit</i>		
	— Achemine le texte en utilisant les médias appropriés	X	X



Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

- | | |
|--|--|
| 6. L'élève applique dans d'autres domaines disciplinaires (l'univers social) les étapes nécessaires à la production d'un texte | <ul style="list-style-type: none">— Tient compte de l'intention— Choisit le genre de texte— Choisit les illustrations— Prépare son texte— Révise son texte— Présente son texte en utilisant les médias appropriés |
| 7. L'élève évalue sa démarche de production | <ul style="list-style-type: none">— Vérifie la cohérence du texte par rapport à l'intention— Reconnaît des stratégies utiles— Relève quelques stratégies à améliorer— Participe à l'évaluation de sa démarche avec ses camarades— Compare sa production avec ses textes antérieurs |

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
	X
	X
	X
	X
	X
	X
	X
X	X
X	X
	X
	X

Compétence 4

Se situer par rapport à la culture de son nouveau milieu.

Portée de la compétence

Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'élève n'a pratiquement pas de connaissances des particularités sociales et culturelles de son nouveau milieu.

Tout au long du service d'accueil, l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture francophone sont associés. L'élève s'approprie progressivement les valeurs démocratiques qui existent dans l'organisation de la vie dans sa classe et dans l'école. Il est incité à y prendre une part active. Cette adaptation se fait plus vite si sa culture d'origine présente des similitudes avec celles de son nouveau milieu. Par ailleurs, en assistant régulièrement à diverses manifestations culturelles, l'élève est amené à se familiariser avec les particularités de la société québécoise dans un esprit d'ouverture, de respect et de réciprocité. Ainsi, il peut faire des liens entre sa culture d'origine et celle de son nouveau milieu.

À la fin du service d'accueil, il doit comprendre l'organisation de la vie de la classe et de l'école et y participer activement. Il prend part à divers événements ou activités à caractère culturel à l'école ou à l'extérieur de l'école, en manifestant une attitude d'ouverture.

Compétence 4	Contexte de réalisation	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
L'élève se situe par rapport à la culture de son nouveau milieu	— dans des situations de communication scolaires et culturelles	X	X
	— dans divers contextes comme des sorties éducatives, des projets d'échange	X	X
	— avec ses camarades et les personnes qu'il côtoie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école	X	X
	— en consultant des documents variés (visuels, oraux ou écrits) et en utilisant les médias et des technologies de l'information et de la communication	X	X
Critères d'évaluation			
— Participation à la vie de la classe et de l'école		X	X
— Participation à des activités ou à des événements culturels		X	X



Composantes de la compétence	Manifestations	Élèves	
		6-8 ans	9-12 ans
1. L'élève s'initie à la culture scolaire	– Comprend l'organisation de l'école (rôle du personnel, calendrier scolaire)		X
	– S'approprie les valeurs et les règles de vie de l'école	X	X
	– Se familiarise avec l'organisation de la classe et son fonctionnement de type participatif	X	X
	– Se familiarise avec les valeurs de la société d'accueil	X	X
2. L'élève prend conscience de la diversité culturelle grâce à des manifestations diverses	– Fait connaître à ses camarades des éléments de sa culture d'origine : célébrations importantes, usages lors des salutations et des prises de contact, habitudes de vie, etc.	X	X
	– Découvre divers éléments de la culture québécoise : célébrations importantes, usages, habitudes de vie, etc.	X	X
	– Participe à différentes manifestations liées aux usages et aux fêtes traditionnelles du Québec et des communautés présentes à l'école	X	X
3. L'élève s'initie à des produits culturels francophones présentés sous des formes diversifiées	– Se familiarise avec des produits culturels tels que chansons, livres, cédéroms	X	X
	– Manifeste son intérêt pour des produits culturels tels qu'émissions de télévision, livres	X	X
	– Participe à des événements culturels variés : concerts, expositions, spectacles de marionnettes	X	X
	– Participe à des productions variées proposées en classe ou lors d'activités parascolaires	X	X
4. L'élève réagit à l'exploration de divers éléments de la culture francophone et de celle des communautés présentes à l'école	– Exprime ses goûts et ses préférences	X	X
	– Donne son opinion		X
5. L'élève évalue sa démarche dans le domaine culturel	– Est capable de parler de son expérience	X	X
	– Démonstre une attitude d'ouverture à l'égard de la culture de son nouveau milieu		X



Contenu disciplinaire

Stratégies langagières générales

- Écoute attentive et active
- Persévérance
- Prise de risques
- Prise d'initiatives
- Coopération avec ses camarades
- Recours à des techniques de mémorisation
- Demande d'aide aux partenaires ou aux personnes-ressources
- Demande de clarification
- Recours à des outils de référence

Stratégies propres aux activités d'écoute

- Anticipation du contenu à partir du sujet et des éléments de la situation
- Identification de l'intention
- Identification de la tâche
- Poursuite de l'écoute même si le sens d'un mot ou d'une expression lui échappe
- Dédution du sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte situationnel
- Utilisation des éléments prosodiques pour préciser le sens du message
- Repérage des mots et expressions qui permettent de dégager le sens du message
- Lien entre différents éléments de la situation
- Inférence
- Reformulation d'un passage en ses mots

Stratégies propres aux activités de lecture

- Prédications quant au contenu à partir du sujet annoncé, du genre de texte, des éléments visuels, du titre et des sous-titres
- Représentation du contexte à partir des éléments de la situation
- Établissement de liens avec ce qu'il connaît déjà sur le sujet
- Précision de l'intention
- Identification de la tâche
- Reconnaissance globale de mots
- Recours aux indices sémantiques (sens de la phrase, du texte, des illustrations) pour formuler et vérifier ses hypothèses
- Recours à sa connaissance de la correspondance graphophonétique
- Recours à des indices morphologiques (marques du genre et du nombre, terminaisons, radical, suffixe)

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
X	X
	X
	X
X	X
	X
	X
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X

Élèves

6-8
ans

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| | X |
| X | X |
| | X |
| X | X |
| X | X |

[illegible]

- | | |
|---|---|
| X | X |
| | X |
| | X |
| | X |

Contenu disciplinaire (Suite)

Stratégies propres aux activités d'interaction (Suite)

- Formulation de questions en vue de clarifier sa compréhension
- Utilisation de gestes, de mimes ou de dessins pour se faire comprendre

Éléments prosodiques

Ces éléments sont à considérer en vue du développement d'une langue orale compréhensible, la plus adéquate possible en fonction des situations de communication, en tenant compte de la langue d'origine de l'élève et du temps passé par l'élève en contact avec la langue française :

- Articulation
- Intonation
- Débit
- Volume de la voix
- Rythme

Genres de textes

- Textes littéraires
 - comptines, chansons, poèmes
 - albums illustrés
 - dialogues authentiques ou construits pour une simulation
 - contes illustrés, adaptés aux élèves
 - récits adaptés
 - légendes et fables adaptées
- Textes courants
 - lettres, cartes (d'invitation, de remerciement, de souhaits)
 - affiches
 - fiches techniques (recettes, règles d'un jeu)
 - documentaires illustrés, adaptés ou avec passages de lecture présélectionnés
 - articles présélectionnés dans des journaux ou des magazines jeunesse
- Textes scolaires
 - fiches ou manuels utilisés en français et dans les autres disciplines
 - tableaux, schémas simples
 - cartes de géographie

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Caractéristiques des textes

- Textes authentiques très illustrés (albums, documentaire, courts récits)
- Textes authentiques illustrés
- Contenu, facilement accessible
- Syntaxe, en majorité des phrases simples
- Vocabulaire :
 - avec peu de mots inconnus de l'élève
 - avec plusieurs mots inconnus de l'élève

Remarque : Les textes présentés au groupe des 9-12 ans ont un contenu plus riche et un vocabulaire plus abondant et plus varié que ceux présentés au groupe des 6-8 ans. Ils peuvent également contenir plusieurs mots inconnus.

Vocabulaire

- Mots fréquents, expressions courantes et idiomatiques (en particulier celles permettant de prendre contact ou de mettre fin à un contact) reliés, d'une part, aux situations quotidiennes vécues par l'élève à l'école et ailleurs dans son nouveau milieu et, d'autre part, aux domaines d'expérience de vie abordés dans les activités et les projets de la classe ou de l'école
- Mots servant à définir les concepts de base des différentes disciplines enseignées (mathématique, science et technologie, univers social)
- Mots fréquents servant à exprimer les notions suivantes :
 - existence : *il y a, être présent/absent, il y a quelqu'un/il n'y a personne*, verbe *être* (3^e personne du singulier et du pluriel)
 - temps : *aujourd'hui, demain, hier, avant-hier, il y a longtemps, matin, midi, soir, nuit, jour, pendant, toujours, jamais, d'abord, ensuite, puis, dans*
 - espace et localisation : *sur, sous, à droite, à gauche, en face, tout droit, en arrière, en avant, au-dessus, au-dessous, en haut, en bas, au milieu, à côté, à, au, chez, où, d'où, ici, là, loin, près de,*
 - qualité : couleurs, taille, forme, goût
 - quantité : *beaucoup, peu, plus, moins, le plus, le moins, pas du tout, rien, très, tout, tous*
 - échelle de température
 - mots fréquents servant à exprimer des relations :
 - de but (*pour*)
 - de coordination (*et*)
 - d'inclusion (*avec, et*)
 - d'exclusion (*seul, sans*)
 - de cause (*parce que*)
 - de comparaison (*plus + adjectif, moins + adjectif, comme, pareil à, différent de, le plus, le moins, aussi... que*)
 - de possession (*mon, ma, ton, ta*)
 - d'opposition (*mais*)

[illegible]

Contenu disciplinaire (Suite)

Vocabulaire (Suite)

- Formation de mots par dérivation
 - préfixe
 - suffixe
- Homophones : *on/ont, son/sont*
- Familles de mots

Système graphophonétique

- Correspondances des sons et graphies les plus fréquentes
- Accents : accent aigu, accent grave, accent circonflexe
- Tréma, cédille
- Apostrophe

Ponctuation

- Point et point d'interrogation
- Point d'exclamation
- Virgule
- Deux-points
- Guillemets
- Tiret pour marquer le changement d'interlocuteur

Grammaire de la phrase

- La phrase en tant qu'unité de sens
 - repérage typographique par la majuscule au début de la phrase et le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation à la fin de la phrase
- Types de phrases
 - déclarative
 - positive et négative (*ne... pas; ne... plus; ne... personne; ne... jamais*)
 - interrogative :
 - intonation montante
 - *Est-ce... que? Pourquoi? Comment? Où? Quand?*
 - impérative : au présent de l'impératif
 - 2^e personne du singulier
 - 2^e personne du pluriel
 - impersonnelle : *il fait beau, il neige, il faut*
 - infinitive : *préparer un gâteau*
 - à présentatif (*voici, c'est, il y a*)

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
	X
	X
	X
	X
X	X
	X
	X
	X
	X
	X
X	X
X	X
	X
	X
X	X
	X
X	X



Contenu disciplinaire (Suite)

Grammaire de la phrase (Suite)

- Opérations syntaxiques (manipulations de phrase) :

- par remplacement
- par ajout
- par effacement
- par déplacement

Remarque : Ces manipulations permettent à l'élève, d'une part, d'enrichir ou de simplifier une phrase et, d'autre part, de repérer le groupe du nom sujet et le groupe du verbe.

- Groupe du nom

- en lecture : accord du déterminant du nom et de l'adjectif
- en production écrite :
 - accord du déterminant et du nom
 - accord de l'adjectif

- Groupe du verbe

- en lecture :
 - accord du verbe avec le groupe du nom sujet (1^{re}, 2^e, 3^e personnes du singulier et 3^e personne du pluriel)
 - accord du verbe avec le groupe du nom sujet à toutes les personnes

- Organisation des événements sur la ligne du temps



Passé composé Passé simple Imparfait	Présent	Futur proche Futur simple
--	---------	------------------------------

- en lecture :
 - présent, passé composé, futur proche et futur simple
 - imparfait
- en production écrite :
 - présent, passé composé, futur proche, futur simple et imparfait

- Notion de condition

- conditionnel présent : *Si j'étais un robot, je visiterais la lune.*

- Expression d'ordre

- impératif présent, 2^e personne du singulier et du pluriel

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
X	X
X	X
X	X
	X
X	X
X	X
	X
X	X
	X
X	X
	X
X	X
	X
	X
	X

Contenu disciplinaire (suite)

Grammaire du texte

- Structure d'un texte
 - à séquence narrative (les trois temps : la situation initiale avec l'élément déclencheur, les actions et le dénouement)
 - à séquence descriptive (le titre ou la phrase de présentation et les éléments descriptifs)
 - à séquence explicative (le titre ou la phrase de présentation et les étapes)
- Principes de base
 - unité du sujet et pertinence du texte par rapport au sujet traité
 - utilisation de mots substitués ou de groupes de mots pour assurer la reprise du sujet en évitant les répétitions
- Organisation et progression de l'information
 - marques d'organisation du texte : titre, sous-titres, paragraphes
 - marques typographiques
 - marqueurs de relation : *d'abord, ensuite, alors*

Orthographe d'usage

- Mots fréquents et expressions courantes présentés en classe et liés aux domaines d'expérience de vie

Calligraphie

- Alphabet latin
- Passage du script au cursif

Métalangage

- Terminologie à utiliser à l'oral en parlant de la langue
 - lettres, accents, point, virgule, majuscule
 - mot, phrase
 - féminin, masculin, singulier, pluriel
 - nom, verbe, déterminant, adjectif
 - groupe du nom, groupe du nom sujet, groupe du verbe

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
	X
	X
	X
	X
	X
	X
	X
X	X
X	X
X	X
	X
	X

Éléments à cibler en rapport avec les domaines d'expérience de vie pour fournir à l'élève les préalables nécessaires à son intégration	
Programme des programmes Domaines d'expérience de vie	Éléments à cibler au service d'accueil
Vision du monde	<ul style="list-style-type: none"> • Identité de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> – nom, adresse, numéro de téléphone dans son pays d'adoption – pays d'origine, langue parlée, habitudes de vie • Famille de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> – composition – caractéristiques et rôle des membres
Santé et bien-être	<ul style="list-style-type: none"> • Vêtements portés selon la saison • Habitudes d'hygiène au Québec • Alimentation : nouvelles habitudes, horaires, composition des repas, restaurant, cafétéria, produits ou aliments typiques • Soins de santé : médecin, dentiste • Lieux, p. ex. hôpitaux, CLSC • Règles de sécurité et consignes de prudence dans les activités de la vie quotidienne et les sorties de groupe • Sports, jeux et loisirs au Québec et dans son pays d'origine
Orientation et entrepreneuriat	<ul style="list-style-type: none"> • Le passage à la classe ordinaire ou au secondaire : information à s'approprier, préparation à la rentrée scolaire suivante
Développement sociorelationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Ses amis dans son pays d'adoption et dans son pays d'origine • Participation à des activités en groupe et en sous-groupes • Participation active à divers échanges culturels • Manifestation de ses réactions : surprise, curiosité, questionnement, etc.
Environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Sa classe, son école (organisation et activités) • Son quartier, sa ville, les services publics • Son pays d'adoption : caractéristiques, ses expériences nouvelles
Consommation	<ul style="list-style-type: none"> • Les habitudes de consommation ici et dans son pays • Les différents biens de consommation et commerces

Éléments à cibler en rapport avec les domaines d'expérience de vie pour fournir à l'élève les préalables nécessaires à son intégration (<i>Suite</i>)	
Programme des programmes Domaines d'expérience de vie	Éléments à cibler au service d'accueil
Médias	<ul style="list-style-type: none"> • Les différents médias fréquentés par l'élève dans son environnement familial, scolaire et communautaire • Exploration de leurs caractéristiques, de ses goûts et préférences, du temps qu'il y consacre, influence sur sa vie • Utilisation des médias présents dans l'environnement scolaire et communautaire
Vivre-ensemble et citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des règles de vie de la classe et de l'école • Participation à l'élaboration et à l'application des règles de vie de la classe et de l'école • Participation à l'élaboration et à l'application des règles du travail en équipes ou en sous-groupes • Respect des personnes dans leur rôle • Identification des différents intervenants présents à l'école, leur rôle et leurs actions • Sensibilisation aux situations de coopération et d'agression • Sensibilisation à la résolution pacifique des conflits



Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Enregistrer des présentations orales pour les présenter aux parents ou à d'autres classes
- Utiliser des vidéocassettes pour développer la compréhension de textes oraux et visuels
- Utiliser des livres-cassettes
- Correspondre avec d'autres élèves par courriel
- Produire un texte en utilisant un logiciel de traitement de texte
- Faire des recherches dans Internet à partir de sites présélectionnés
- Utiliser des cédéroms pour faire une collecte d'informations ou pour des activités de lecture

Enrichissement

Compétence 1

- Fréquentation d'un coin lecture en classe
- Élaboration d'une fiche d'appréciation sur laquelle l'élève inscrit le nom de l'auteur, le titre du livre et, à l'aide d'un code, la cote qu'il accorde à ce livre
- Création de son propre dictionnaire illustré
- Emprunt de livres, de livres-cassettes, de vidéocassettes et de cédéroms à la bibliothèque de l'école, du quartier ou du village
- Abonnement pour la classe à une revue mensuelle
- Lecture ou écoute de textes envoyés par des élèves d'une autre classe ou d'une autre école (par courrier, par courriel ou à l'aide d'une audiocassette ou d'une vidéocassette)
- Lecture de livres avec un élève francophone

Compétence 2

- Composition collective ou en équipe de courts textes pour des élèves d'une autre classe ou d'une autre école (par courrier, par courriel ou à l'aide d'une audiocassette ou d'une vidéocassette)
- Enregistrement d'un texte à l'aide d'une audiocassette ou d'une vidéocassette
- Lecture à ses parents d'un message ou d'une lettre concernant une sortie ou un projet de classe

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
X	X
	X
X	X
X	X
	X
X	X
	X
X	X
X	X
X	
X	
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X



Suggestions (*Suite*)

Enrichissement (*Suite*)

Compétence 3

- Bingo et jeux de société
- Jeux de rôle
- Participation à une visite dans un milieu francophone
- Participation à des rencontres avec des personnes-ressources en classe (infirmière, hygiéniste dentaire, etc.)
- Réinvestissement des acquis dans des situations variées
- Participation à un jeu d'improvisation à partir d'une situation proposée
- Transformation d'un dialogue existant à partir d'un changement dans l'un des éléments de la situation, p. ex. changement d'interlocuteur, de lieu, de moment
- Création à deux d'un mime
- Présentation de dialogues à l'aide de marionnettes ou de costumes

Compétence 4

- Rencontre avec des auteurs ou des illustrateurs
- Participation à des activités de présentation ou d'exploration de films, à des pièces de théâtre ou à d'autres spectacles
- Présentation de films, de pièces de théâtre ou d'autres spectacles pour enfants
- Visite d'un musée, d'une bibliothèque ou d'une maison de la culture
- Présentation d'une histoire par un conteur
- Création d'un livre ou d'un tableau d'affichage avec l'aide de l'enseignant ou d'une personne-ressource
- Échanges à partir de photographies ou autres souvenirs provenant des familles des élèves
- Recherche d'interjections ou d'onomatopées dans des bandes dessinées
- Recherche de sites Internet consacrés à des francophones célèbres
- Recherche de sites Internet consacrés à des sports
- Participation à des spectacles ou à d'autres manifestations culturelles
- Correspondance avec un groupe d'élèves francophones
- Jumelage avec un groupe d'élèves francophones pour la préparation d'un projet de classe ou d'école

Élèves	
6-8 ans	9-12 ans
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
	X
	X
	X
	X
X	X

Élèves

6-8 ans	9-12 ans
------------	-------------

	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
		X
X		X
		X
X		X
X		X

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |

X	X
X	X
X	X
X	X
X	X

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |

X	X
	X
	X
	X

- | | |
|---|---|
| | X |
| | X |
| X | X |
| | X |

X	X
X	X
X	X

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |

Force est de constater que notre façon de vivre et notre environnement sont marqués par la technologie et la science. Des pans entiers de notre existence sont aujourd'hui mieux maîtrisés grâce à l'apport de la science et de la technologie dont les moyens, inventés et utilisés pour produire ce qui est nécessaire à la survie et au confort des personnes, ne cessent d'améliorer nos conditions de vie. Les développements scientifiques et technologiques sont présents partout et l'élève doit y être initié très tôt pour comprendre le monde dans lequel il vit. De nouvelles technologies, notamment l'informatique, non seulement transforment nos façons de penser, mais vont jusqu'à révolutionner nos manières de travailler (s'informer, modéliser, simuler, etc.) et de communiquer au point où elles sont en voie de devenir le passage obligé pour accéder aux savoirs.

La science et la technologie, par leurs activités et leurs réalisations, constituent l'une des manifestations les plus significatives des productions de l'homme. C'est sous l'angle de la qualité du regard posé sur le réel et sous celui de l'investigation que nécessite l'intention de comprendre que se sont développées les démarches de l'esprit propres à la science et à la technologie : observations méthodiques, questionnement, tâtonnement et vérification expérimentale, construction de modèles, réalisations concrètes. Il est important que l'élève comprenne la nature et les objets fabriqués, mais il est davantage essentiel qu'il saisisse la manière dont se constituent l'explication de la nature et les processus de fabrication.

La science et la technologie n'auraient pu se développer sans l'apport de la mathématique et du langage qui lui est propre. Sans la mathématique, des domaines entiers de développement seraient inaccessibles et incompréhensibles. La généralisation de l'utilisation de la mathématique ne s'est pas faite seulement dans les domaines de la science et de la technologie : tout notre environnement journalier en requiert la compréhension et l'utilisation.

Résoudre des problèmes, décoder l'information chiffrée, estimer, calculer, mesurer sont des opérations quotidiennes de la vie en société. La maîtrise de la mathématique, tout comme d'ailleurs celle de la science et de la technologie, comporte ses propres exigences disciplinaires. Cependant, dans la perspective de rehausser le niveau culturel, il convient de replacer les découvertes scientifiques, les réalisations technologiques et les développements de la mathématique dans leur contexte historique, social, économique et culturel pour démontrer que leur évolution correspond à l'énoncé de besoins dont la satisfaction a toujours ponctué le développement d'innovations.

Sans que l'enseignement des disciplines de ce domaine se transforme en cours d'histoire, les exemples historiques de ces évolutions de la pensée et des productions de l'homme devraient démontrer à l'élève le processus actif de la science, de la technologie et de la mathématique. En posant un regard critique sur ces réalités, l'élève devra aussi apprendre à considérer l'importance des problèmes éthiques amenés par tous ces développements.

Objectif général du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Se servir de la résolution de problèmes pour permettre à l'élève de comprendre et de se représenter le monde dans lequel il vit au moyen d'observations méthodiques, du questionnement et de vérifications expérimentales grâce à l'apport de l'outil et du langage mathématique.

Apprentissages communs au domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

- Saisir et transmettre clairement de l'information au moyen du langage approprié à la mathématique, à la science et à la technologie : terminologie, graphisme, notations, symbolisme et codification.
- Utiliser les raisonnements inductif et déductif.
- Établir des liens entre les connaissances acquises dans chacune des disciplines du domaine et les connaissances liées aux autres disciplines, et considérer ses connaissances comme des outils à utiliser dans la vie de tous les jours.
- Analyser les données provenant d'observations ou d'un problème et utiliser des stratégies appropriées qui lui permettent d'atteindre un résultat ou de trouver une solution qu'il lui sera possible par la suite d'expliquer, de vérifier, d'interpréter et de généraliser.
- Apprécier le rôle de la science, de la technologie et de la mathématique dans notre culture et apprécier leur valeur comme outils et comme langage constituant une autre vision du monde.
- Prendre conscience des répercussions de la science, de la technologie et de la mathématique sur l'individu, la société et l'environnement afin de développer son jugement critique et de prendre des décisions éclairées.
- Comprendre le caractère technique, scientifique et mathématique des situations afin de satisfaire ses besoins personnels et sociaux.

Présentation de la discipline

La mathématique est un moyen de formation intellectuelle. Elle contribue au développement des capacités intellectuelles des élèves, consolide leur autonomie et facilite la poursuite de leur formation postsecondaire. Elle leur permet d'acquérir des outils conceptuels appropriés pour assurer leur rôle dans une société de plus en plus exigeante. La mathématique est considérée comme un langage universel particulier et un outil d'abstraction. Le développement de ce langage exige des élèves l'appropriation de concepts, de principes, de lois et de règles.

La résolution de problèmes est au cœur du développement de la mathématique. C'est par et pour elle que se développent les concepts et les processus mathématiques de même que le langage mathématique. Toutes ces actions permettent d'apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.

Les concepts mathématiques qui contribuent au développement mental des élèves appartiennent au domaine des nombres et des opérations, des figures géométriques, de la mesure, de la probabilité et de la statistique.

Par sa formation mathématique au primaire, l'élève est amené à développer une intuition à l'égard des nombres qui lui permet de juger de la pertinence de ses stratégies et de ses calculs. Pour ce faire, il utilise le calcul mental, l'estimation, la calculatrice et le calcul écrit.

Une formation axée sur la manipulation et l'observation le conduit aussi à percevoir et à utiliser les relations spatiales de même qu'à développer son sens de la mesure pour un meilleur contrôle sur son environnement physique.

L'interprétation de tableaux, de graphiques, de diagrammes et de résultats probabilistes et statistiques permet à l'élève de s'intégrer plus facilement au monde d'aujourd'hui et de demain.

Par le développement des compétences mathématiques, l'élève voit donc graduellement son autonomie s'accroître, lui permettant ainsi de faire face à des situations de plus en plus variées et exigeantes.

Apprentissages propres à la discipline

Compétence 1

Résoudre une situation-problème.

Sens de la compétence

Par la résolution de situations-problèmes, l'élève est engagé dans un processus complexe où il est amené à exercer différentes stratégies de compréhension, de résolution, d'organisation et de communication.

La situation-problème permet de poursuivre le développement de la compétence. Elle est contextualisée et suscite l'intérêt et l'adhésion de l'élève. Elle représente un défi à sa portée et l'amène à formuler des hypothèses et des conjectures, à intérioriser les « règles du jeu » et à anticiper le résultat. La situation incite à la mobilisation et à l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources pour l'élaboration d'une solution qui n'est pas préalablement connue. De plus, la situation est structurée de manière à engager à la validation de la solution. La situation-problème permet un retour réflexif à caractère métacognitif qui aide à la conscientisation de stratégies mises en œuvre de façon heuristique et à leur stabilisation en un processus disponible pour de nouvelles situations. (Adaptation de J.-P. Astolfi, 1993.)

Les composantes de la compétence « résoudre une situation-problème » sont l'occasion d'exercer les autres compétences de la discipline dans un contexte intégrateur, soit « déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus », « communiquer à l'aide du langage mathématique » et « apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine ».

Compétence 2

Déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus.

Sens de la compétence

L'établissement d'un réseau de concepts et de processus mathématiques est une conséquence de leur maîtrise et de leur mise en relation. L'élève est amené à construire un ensemble organisé de connaissances sur lesquelles, par la structuration d'une pensée logique, il démontre un certain contrôle.

Par la fréquentation de certaines activités, en particulier les situations d'application ou les situations-problèmes, et par l'échange entre les camarades, l'élève développe petit à petit le sens du nombre et des opérations, le sens spatial et une compréhension des phénomènes aléatoires et statistiques. La situation d'application est généralement contextualisée, suscite l'intérêt de l'élève et permet la formulation de conjectures. Elle incite à la mobilisation et à l'utilisation efficace d'une combinaison de concepts et de processus déjà apprise. La situation est structurée de manière à engager à la validation de la solution. Elle permet également un retour réflexif stabilisant les concepts et les processus.

Compétence 3

Communiquer à l'aide du langage mathématique.

Sens de la compétence

La communication à l'aide du langage mathématique permet à l'élève de transmettre ou d'interpréter un message. L'apprentissage du langage mathématique lui permet d'apprécier son universalité, son univocité et sa structure grâce à sa notation, à son symbolisme, à son rôle dans le développement de la mathématique et à son support à la compréhension d'autres disciplines et d'activités de la vie quotidienne.

Compétence 4

Apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.

Sens de la compétence

L'élève peut apprécier la contribution de la mathématique dans les différentes sphères de l'activité humaine et dans sa vie quotidienne s'il comprend davantage les possibilités que lui offre la mathématique lorsqu'il est confronté à une situation-problème. Il est à même de noter l'utilité de cette discipline, car elle lui permet de réaliser des tâches qui seraient, sans elle, difficiles à exécuter. La technologie, en plus de faciliter la compréhension et le développement des concepts et des processus mathématiques, contribue à l'amélioration de son rendement.

Compétences en Mathématique	
<p>Compétence 1</p> <p>Résoudre une situation-problème</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève décode les éléments de la situation-problème – L'élève modélise la situation-problème – L'élève applique différentes stratégies en vue d'élaborer une solution – L'élève valide la solution – L'élève partage l'information relative à la solution
<p>Compétence 2</p> <p>Déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève établit un réseau de concepts mathématiques – L'élève construit des processus mathématiques – L'élève applique des processus mathématiques appropriés à une situation – L'élève justifie des énoncés ou des actions en faisant appel à son réseau de concepts et de processus mathématiques
<p>Compétence 3</p> <p>Communiquer à l'aide du langage mathématique</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève s'approprie le vocabulaire mathématique – L'élève établit des liens entre le langage mathématique et le langage courant – L'élève transmet ou interprète des messages à caractère mathématique
<p>Compétence 4</p> <p>Apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève examine la contribution de la mathématique à la vie quotidienne ou à d'autres disciplines – L'élève explique l'évolution de la mathématique selon celle des besoins de la société – L'élève démythifie l'utilisation de la technologie en mathématique

Liens entre les compétences

En mathématique, la résolution de situations-problèmes est une activité maîtresse grâce à laquelle chaque élève du primaire développe des capacités liées à la démarche de résolution, aux concepts, aux relations et aux processus mathématiques ainsi qu'au langage mathématique tout en découvrant l'utilité de cette discipline dans sa vie quotidienne d'enfant ou d'élève.

Dans le Programme de formation, le développement des différentes compétences d'une discipline s'insère dans un processus engageant diverses interrelations.

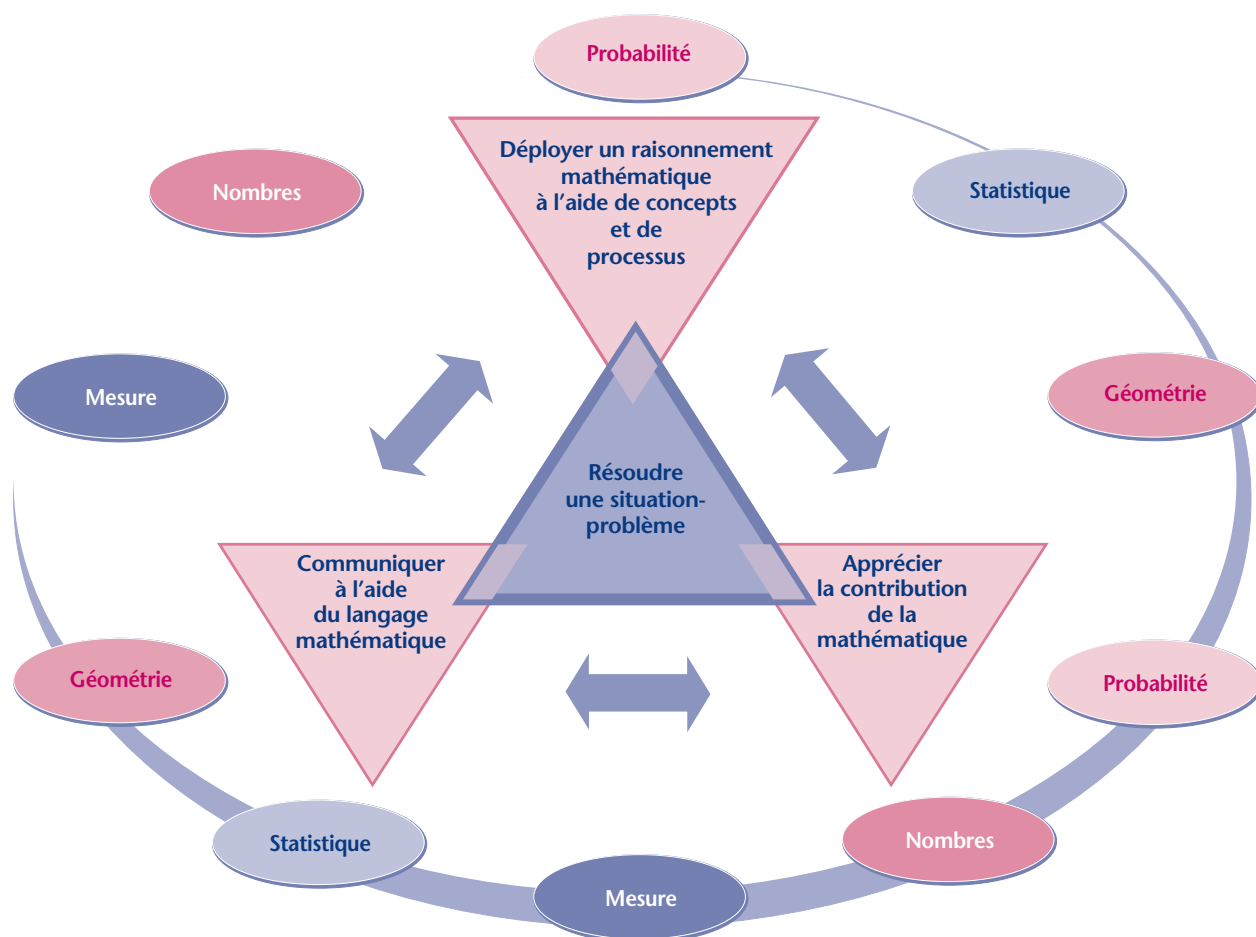
Pour résoudre des situations-problèmes, l'élève doit mobiliser les connaissances mathématiques acquises et faire des liens entre elles pour déployer un raisonnement mathématique fondé sur un réseau de concepts et de processus mathématiques.

Aussi la recherche de solutions et les échanges menés autour de ces situations-problèmes contribuent, d'une part, à clarifier et à accroître la compréhension de concepts et de processus mathématiques et, d'autre part, à exploiter les éléments du langage mathématique. En effet, en résolvant une situation-problème, l'élève consolide non seulement ses acquis antérieurs mais en construit de nouveaux à la suite des besoins exprimés lors des situations. Celles-ci constituent le tremplin vers l'exploration et l'acquisition de nouveaux concepts et de processus mathématiques, lesquels sont à leur tour réinvestis à l'intérieur de situations semblables. Dans ce contexte, l'élève a aussi l'occasion de découvrir, d'apprendre et d'utiliser de nouveaux symboles et un vocabulaire mathématique appropriés.

De plus, la résolution de certaines situations-problèmes réelles ou réalistes stimule l'élève et l'aide à réaliser que la mathématique est présente et utile dans son environnement. Le voyage qu'il fait dans l'histoire de la mathématique donne tout son sens à cette affirmation, car l'élève y découvre que l'évolution de la mathématique est liée directement ou indirectement aux besoins pratiques d'une société. Il y réalise aussi que les connaissances mathématiques sont le fruit du long travail de mathématiciennes et de mathématiciens qui ont œuvré pour la compréhension et l'avancement de cette discipline.

Le schéma qui suit illustre l'interdépendance entre les quatre compétences et le contenu disciplinaire. Il met également en évidence le caractère intégrateur de la compétence « résoudre une situation-problème ».

Mathématique



Importance relative des compétences

Les compétences mathématiques ont un apport varié et évolutif à la formation globale des élèves. Au premier cycle, la résolution d'une situation-problème et le déploiement d'un raisonnement mathématique ont une contribution égale. Ces deux compétences se démarquent largement de la communication à l'aide du langage mathématique et de l'appréciation de la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.

Au deuxième cycle, l'apport de la communication à l'aide du langage mathématique et de l'appréciation de la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine devient plus important. La résolution d'une situation-problème et le déploiement d'un raisonnement mathématique conservent une importance comparable entre elles.

Au troisième cycle, l'importance relative de la résolution d'une situation-problème s'apprécie légèrement aux dépens du déploiement du raisonnement mathématique. En ce qui a trait à la communication à l'aide du langage mathématique et à l'appréciation de la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine, celles-ci conservent l'importance relative qu'elles avaient au deuxième cycle.

Les compétences sont interdépendantes et leur développement concomitant permet à l'élève d'acquérir une aisance grandissante en mathématique.

Compétence 1

Résoudre une situation-problème.

Portée de la compétence**Premier cycle**

À l'éducation préscolaire, l'enfant a développé certaines stratégies informelles qui lui sont utiles pour résoudre des situations-problèmes dans son environnement immédiat.

Au premier cycle, l'élève développe la compétence à résoudre une situation-problème à partir de ce qu'il connaît déjà. Il apprend à décoder les éléments de la situation-problème particulièrement en distinguant les données pertinentes des données non pertinentes. Dans sa recherche de solution, il apprend également à modéliser la situation-problème et à appliquer différentes stratégies. Tout au long de son travail, il s'emploie à évaluer sa solution et, selon les résultats obtenus, à la rectifier. Il communique sa solution à ses camarades et l'enrichit par leurs échanges.

À la fin du cycle, l'élève résout une situation-problème comportant des données complètes ou superflues. Il détermine la tâche à exécuter et dégage les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation tels des objets, des dessins, des symboles ou des mots. Il utilise une démarche appropriée pour produire sa solution, qui comporte habituellement une ou deux étapes, et vérifie occasionnellement le résultat obtenu. Il communique verbalement sa solution et la façon d'y arriver en utilisant un langage mathématique élémentaire.

Deuxième cycle

C'est sur la lancée des apprentissages faits au premier cycle que l'élève développe davantage sa compétence à résoudre une situation-problème.

Au deuxième cycle, l'élève accroît son aptitude à décoder les éléments de la situation-problème en dégageant l'information implicite. Il utilise la modélisation de la situation-problème et applique des stratégies plus variées pour élaborer une solution. Il valide celle-ci et la communique à ses camarades en utilisant le vocabulaire et les symboles mathématiques appropriés.

À la fin du cycle, l'élève résout une situation-problème comportant des données complètes, superflues ou implicites. Il utilise divers modes de représentation, tels des diagrammes, des tableaux, des symboles ou des mots, en vue de déterminer la tâche à exécuter et de dégager les données utiles et l'information implicite. L'élève anticipe le type de réponse attendu et emploie une démarche appropriée pour produire une solution qui comporte généralement quelques étapes. Il communique sa démarche et le résultat obtenu, verbalement ou par écrit, en utilisant le langage mathématique approprié. Il explicite également les moyens qu'il a employés pour valider sa solution.

Troisième cycle

Fort de ses expériences et des apprentissages faits au cours des années précédentes, l'élève du troisième cycle persévère dans le développement de sa compétence à résoudre une situation-problème.

Au troisième cycle, l'élève approfondit son aptitude à décoder les éléments de la situation-problème en reconnaissant spécialement les données manquantes. Il accroît son habileté à représenter la situation sous diverses formes, particulièrement à l'aide de grilles d'analyse. L'élève manifeste de plus en plus d'autonomie dans la résolution de situations-problèmes. Il utilise des stratégies toujours plus variées pour élaborer une solution originale. Il valide celle-ci et se prononce sur celle de ses camarades selon des critères de pertinence et d'efficacité. L'élève partage également l'information relative à sa solution de façon soutenue et structurée.

À la fin du cycle, l'élève résout une situation-problème comportant des données complètes, superflues, implicites ou manquantes. Il se sert de modes de représentation très variés tels des symboles, des mots, des schémas, des arbres ou des grilles d'analyse et associe la structure de l'énoncé à celles d'autres énoncés semblables, afin de déterminer la tâche à exécuter et de dégager les données implicites ou manquantes. De plus, il anticipe le type de réponse attendu. Il élabore finalement une solution comportant plusieurs étapes et utilise efficacement des moyens variés pour valider sa solution. Il utilise les termes, la notation, le graphisme et le symbolisme mathématique approprié pour communiquer, verbalement ou par écrit, une solution et un processus de validation structurés.

Contexte de réalisation

- en se référant à une situation réelle, réaliste, fantaisiste ou purement mathématique
- comportant des données complètes ou superflues
- comportant des données complètes, superflues ou implicites
- comportant des données complètes, superflues, implicites ou manquantes
- en appliquant un processus faisant appel à quelques stratégies simples
- en appliquant un processus faisant appel à des stratégies variées
- comportant une ou deux étapes de solution
- comportant quelques étapes de solution
- comportant plusieurs étapes de solution
- à l'aide d'un support de lecture
- en consultant l'enseignant ou un autre élève
- en utilisant prioritairement du matériel de manipulation
- portant sur les nombres, les opérations sur les nombres, les figures géométriques, la mesure, la probabilité ou la statistique

- Détermination adéquate de la tâche à effectuer
- Production d'une solution adéquate
- Explication (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution présentée
- Explication structurée (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution présentée
- Explication adéquate (orale ou écrite) des moyens employés pour valider sa solution
- Production d'un résultat exact

1 ^{er} cycle (1 ^{re} Version approuvée)		2 ^e cycle (2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
X	X	X	
X	X		
X		X	
X	X	X	
X	X		
X	X	X	
X	X	X	
X	X		
X	X	X	
X	X		
X	X	X	
X	X	X	
X	X		
X	X	X	
X	X	X	

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève décèle les éléments de la situation-problème	– Détermine le sens des termes et des symboles mathématiques	X	X	X
	– Dégage l'information contenue dans un diagramme, un tableau ou un dessin	X		
	– Dégage l'information contenue dans un diagramme, un tableau, un dessin ou un schéma		X	
	– Dégage l'information contenue dans un diagramme, un tableau, un dessin, un schéma, une grille d'analyse ou un arbre			X
	– Distingue les données pertinentes des données non pertinentes	X	X	X
	– Dégage l'information implicite		X	X
	– Reconnaît une situation-problème à données manquantes			X
	– Dégage la tâche à réaliser	X	X	X
	– Formule oralement ou par écrit le type de réponse attendu		X	X
	– Identifie la structure de différents types d'énoncés			X
2. L'élève modélise la situation-problème	– Associe la situation à des situations semblables résolues antérieurement	X	X	X
	– Reconnaît des similitudes dans des situations-problèmes différentes		X	X
	– Représente la situation à l'aide d'objets, de dessins, d'images, de diagrammes, de symboles, de mots, de mimes, de simulations, etc.	X		
	– Représente la situation à l'aide d'objets, de dessins, d'images, de diagrammes, de symboles, de mots, de mimes, de simulations, de tableaux, de schémas organisateurs, etc.		X	
	– Représente la situation à l'aide d'objets, de dessins, d'images, de diagrammes, de symboles, de mots, de mimes, de simulations, de tableaux, de schémas organisateurs, de grilles d'analyse, d'arbres, etc.			X
	– Formule (oralement ou par écrit) des situations-problèmes analogues			X

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

3. L'élève applique différentes stratégies en vue d'élaborer une solution

- Qualifie la nature du résultat attendu
- Estime l'ordre de grandeur du résultat
- Détermine, si nécessaire, les données manquantes
- Organise les données sélectionnées
- Propose une ou plusieurs stratégies de résolution
- Utilise des stratégies de résolution, p. ex. fait un dessin, un calcul, des essais et vérifications ou une manipulation, ou utilise des problèmes déjà résolus
- Utilise des stratégies de résolution, p. ex. fait un dessin, un tableau, un calcul, des essais et vérifications ou une manipulation, dresse une liste ou utilise des problèmes déjà résolus
- Utilise des stratégies de résolution, p. ex. fait un dessin, un tableau, un calcul, des essais et vérifications ou une manipulation, dresse une liste, recherche une régularité ou une analogie, travaille à rebours, simplifie le problème, construit un modèle, vérifie toutes les possibilités ou utilise des problèmes déjà résolus
- Met de l'ordre dans ses tentatives de résolution
- Confronte constamment son travail avec les données de la situation et à la tâche à réaliser
- Élabore une solution (traces de la démarche et résultat)

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
X	X	X	X	
		X	X	
			X	
			X	
X	X	X	X	
X				
		X		
			X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

4. L'élève valide la solution

- Confronte le résultat avec les réponses probables
- Confronte le résultat avec les données de la situation et à la tâche à réaliser (réviser)
- Se prononce sur la validité des résultats obtenus
- Compare sa solution à celle de ses camarades
- Décrit les moyens utilisés pour valider son résultat
- Décrit les moyens utilisés pour valider sa solution
- Jauge l'efficacité de la ou des stratégies employées
- Jauge la pertinence et l'efficacité de la ou des stratégies employées
- Rectifie, au besoin, la solution
- Reconnaît la solution comme adaptable à des situations-problèmes semblables

5. L'élève partage l'information relative à la solution

- Compose un message simple et court qui tient compte du ou des récepteurs et du contexte
- Compose un message structuré qui tient compte du ou des récepteurs et du contexte
- Utilise un langage mathématique élémentaire
- Utilise un langage mathématique rigoureux
- Explicite verbalement sa solution
- Explicite verbalement ou par écrit sa solution
- Compare sa solution à celle de ses camarades ou d'autres sources
- Questionne pour mieux comprendre
- Se prononce sur la pertinence et l'efficacité de la solution élaborée par ses camarades ou de celle provenant d'autres sources
- Admet qu'il puisse y avoir plusieurs façons de résoudre la situation-problème

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
			X	X
			X	
				X
X	X	X		
	X	X		
X	X			
				X
X			X	X
			X	X
X	X	X		
	X	X		X
X	X	X		

Compétence 2

Déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus.

Portée de la compétence**Premier cycle**

Dès son plus jeune âge, l'enfant s'intéresse intuitivement à certains concepts mathématiques, particulièrement aux nombres et aux formes. Grâce à plusieurs expériences informelles menées dans sa vie de tous les jours et à l'éducation préscolaire, il développe un ensemble de représentations mentales et de processus mathématiques.

C'est avec ce bagage de connaissances que l'élève du premier cycle développe sa compétence à déployer un raisonnement mathématique. Il s'engage dans un processus de constitution d'un réseau de concepts et de processus mathématiques. En observant des régularités numériques, il établit des liens entre les nombres eux-mêmes et entre les nombres et les opérations afférentes telles que les opérations additives afin d'effectuer efficacement un calcul mental ou écrit. Il choisit une opération, construit et applique un processus de calcul adapté à une situation donnée. Les régularités géométriques dégagées par l'élève et le développement du sens de la mesure lui permettent de décrire et de représenter son environnement, et de se déplacer dans l'espace. À l'aide de la probabilité et de la statistique, l'élève explique des expériences vécues quotidiennement et interprète des diagrammes simples. Au fur et à mesure que son réseau se ramifie, l'élève utilise les concepts et les processus comme des outils intellectuels pour questionner, analyser des situations, prendre des décisions et agir. Il s'appuie également sur ceux-ci pour justifier, dans ses propres mots, des énoncés et des actions. Les discussions avec les camarades de même que l'utilisation de la technologie favorisent l'exploration, le développement et la consolidation des concepts et des processus.

À la fin du cycle, l'élève déploie son réseau de concepts et de processus mathématiques dans un contexte familial ou scolaire lors de la résolution de situations-problèmes ou de situations d'application simples et variées. Il décrit dans ses mots un concept à l'aide de ses attributs et le représente au moyen d'un dessin, d'un schéma, d'un symbole ou d'une figure. L'élève établit des relations entre les nombres naturels et les utilise dans les opérations d'addition et de soustraction. Il emploie des processus personnels qu'il a déjà expérimentés et comparés à ceux de ses pairs, lors d'opérations effectuées mentalement ou par écrit. Il construit des figures planes ou des solides, mesure des longueurs ou le temps. Il interprète ou construit des diagrammes et prédit un résultat dans une activité simple liée au hasard. L'élève justifie son choix de concepts et de processus ainsi que des énoncés ou des actions dans un langage mathématique élémentaire.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à déployer un raisonnement mathématique se poursuit à l'aide du réseau de connaissances que l'élève s'est constitué au premier cycle.

Au deuxième cycle, l'élève développe une bonne compréhension du système de numération. Il décrit et classe des objets géométriques selon leurs attributs. Il établit diverses relations dont celles entre les nombres rationnels, les quatre opérations et de nouveaux processus de calcul mental et de calcul écrit. Il élabore aussi des relations géométriques plus complexes et explore d'autres unités de mesure. Il découvre la pertinence de certains outils statistiques et apprend la notion de chance. Une certaine maîtrise des concepts et des processus mathématiques lui permet de les utiliser comme des outils intellectuels pour vérifier la validité d'un processus construit ou l'efficacité d'une application dans une tâche complexe. Au fur et à mesure que ses apprentissages progressent, l'élève utilise un langage mathématique plus précis pour nommer les concepts ou les processus développés de même que pour justifier des énoncés et des actions. Les discussions avec ses camarades sont des occasions pour l'élève de mettre en œuvre une argumentation soutenue et d'établir des liens plus solides et plus nombreux qui lui permettront de mieux saisir les apprentissages qu'il a faits. Il utilise aussi la technologie pour approfondir sa compréhension des concepts et des processus.

À la fin du cycle, l'élève décrit, en utilisant le langage mathématique, un concept à l'aide de ses attributs et il le représente de diverses façons. Il établit des relations entre les nombres naturels ainsi qu'entre les nombres rationnels et les quatre opérations de base. Il utilise également de nouveaux processus personnels de calcul mental pour les quatre opérations et des processus conventionnels de calcul écrit pour les additions et les soustractions sur les nombres naturels et les nombres décimaux. Il décrit des figures planes et des solides de façon plus précise, mesure ou calcule des longueurs, des aires, des volumes et se repère dans le temps. De plus, il effectue des simulations lors d'activités liées au hasard et il interprète et construit un diagramme à ligne brisée. L'élève déploie son réseau de concepts et de processus dans divers contextes lors de la résolution de situations-problèmes ou de situations d'application complexes et variées. Il justifie son choix de concepts et de processus ainsi que des énoncés ou des actions à l'aide de son réseau de concepts dans un langage mathématique approprié.

Troisième cycle

L'élève arrive au troisième cycle avec son bagage intellectuel. Il poursuit le développement de sa compétence à déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus mathématiques.

Au troisième cycle, l'élève développe une bonne compréhension du système de numération décimale, approfondit le sens des opérations avec tous les nombres et chemine dans l'élaboration des processus mathématiques, dont certaines opérations avec les fractions à l'aide de matériel concret. Il écrit les nombres sous différentes formes : décimale, fractionnaire ou en pourcentage. Il décrit et classe des triangles et des polyèdres convexes tout en établissant la relation d'Euler sur ceux-ci. Il produit des frises et des dallages à l'aide des transformations géométriques. Il explore diverses unités de mesure conventionnelles. Il dénombre les résultats possibles d'expériences liées au hasard et compare ceux-ci aux résultats théoriques connus. Il calcule également la moyenne arithmétique. Une certaine maîtrise des concepts et des processus mathématiques permet à l'élève de les utiliser comme des outils intellectuels pour généraliser, formuler des définitions, justifier des énoncés ou des actions et valider ses processus dans différents contextes. Il utilise un langage mathématique plus rigoureux pour nommer les concepts ou les processus développés de même que pour organiser ses arguments, les comparer avec ceux des autres élèves et relever les éléments essentiels de son argumentation. Il utilise aussi la technologie pour approfondir sa compréhension des concepts et des processus.

À la fin du cycle, l'élève définit un concept à l'aide de ses attributs essentiels en utilisant un langage mathématique rigoureux. Il établit des liens entre les nombres naturels mais aussi entre les nombres décimaux, les fractions et les nombres entiers. L'élève utilise des processus personnels et conventionnels de calcul mental et de calcul écrit pour les quatre opérations sur les nombres naturels et les nombres décimaux et se sert de matériel concret et de schémas pour les additions et les soustractions de fractions selon des limites prévues. Il mesure ou calcule des longueurs, des aires, des volumes, des angles, des masses, des capacités ainsi que la température et le temps.

L'élève peut représenter un objet dans le plan cartésien. Il décrit et classe des prismes, des pyramides ainsi que des quadrilatères et des triangles. Il produit des frises et des dallages. Il prévoit les résultats possibles lors d'activités liées au hasard et interprète un diagramme circulaire. L'élève déploie son réseau de concepts et de processus dans des contextes variés lors de la résolution de situations-problèmes ou de situations d'application complexes et variées. Les concepts et les processus déployés deviennent alors des outils intellectuels lui permettant de questionner, d'analyser des situations, de prendre des décisions et d'agir. L'élève justifie finalement de manière organisée son choix de concepts et de processus ainsi que des énoncés et des actions.

Compétence 2

Contexte de réalisation

Déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus

- dans des situations simples et variées
- dans des situations variées
- dans un contexte familial ou scolaire
- dans divers contextes
- en utilisant prioritairement du matériel de manipulation
- en consultant l'enseignant ou un autre élève
- portant sur les nombres, les opérations sur les nombres, les figures géométriques, la mesure, la probabilité ou la statistique

Critères d'évaluation

- Description d'un concept à l'aide de ses attributs
- Description des étapes du processus mathématique élaboré ou non par l'élève
- Définition d'un concept à l'aide de ses attributs essentiels
- Application correcte des processus mathématiques appropriés à une tâche
- Justification correcte d'énoncés ou d'actions à l'aide de son réseau de concepts et de processus mathématiques

Composantes de la compétence

Manifestations

1. L'élève établit un réseau de concepts mathématiques

- Formule des questions sur les concepts
- Formule des éléments de réponse à ses questions
- Recherche des attributs des concepts par des manipulations d'objets ou à l'aide de dessins ou de symboles
- Recherche des informations sur des concepts
- Représente des concepts ou leurs attributs par un dessin, un schéma, un symbole ou une figure
- Explicite les relations entre les différentes représentations d'un concept ou ses attributs
- Identifie des représentations équivalentes d'un concept donné
- Dégage certains attributs des concepts
- Explicite oralement les attributs des concepts
- Explicite oralement les attributs des concepts à l'aide du langage mathématique

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
X	X	X
		X
X	X	X
X	X	
	X	

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

2. L'élève construit des processus mathématiques

- Explicite oralement ou par écrit les attributs des concepts à l'aide du langage mathématique
- Identifie des exemples et des contre-exemples illustrant des concepts
- Génère des exemples et des contre-exemples de concepts
- Décrit des liens entre des exemples et contre-exemples de concepts
- Classe des concepts selon leurs attributs
- Compare des concepts selon leurs attributs
- Compare ses nouvelles représentations des concepts à celles qu'il avait antérieurement
- Recherche et énonce une régularité
- Décrit des aspects de la régularité observée
- Formule des définitions à partir des attributs des concepts
- Dégage des liens entre des concepts
- Décrit des liens entre des concepts à l'aide du langage mathématique
- Repère des contextes favorables à l'utilisation des concepts
- Se représente la tâche
- Détermine les données de la tâche
- Choisit les éléments du réseau de concepts en rapport avec la tâche
- Met à l'essai des actions permettant d'accomplir la tâche
- Explicite dans ses mots la séquence d'actions permettant d'accomplir la tâche
- Dégage la séquence d'actions permettant d'accomplir la tâche
- Explicite oralement ou par écrit la séquence d'actions permettant d'accomplir la tâche
- Vérifie la validité du processus à partir d'exemples donnés dans une tâche semblable

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
			X	
X	X	X		
		X	X	
			X	
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
		X	X	
			X	
X		X	X	
		X	X	
X	X	X		
X		X	X	
		X	X	
			X	
X				

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

3. L'élève applique des processus mathématiques appropriés à une situation

- Vérifie la validité du processus à partir de ses propres exemples dans des contextes semblables
- Vérifie la validité du processus à partir de ses propres exemples dans des contextes différents
- Compare son processus personnel à celui de ses camarades
- Compare son processus personnel à un processus conventionnel
- Se prononce sur l'efficacité de son processus personnel
- Rectifie, au besoin, son processus personnel
- Repère des contextes favorables à l'utilisation de son processus personnel
- Dégage la tâche d'une situation
- Identifie globalement les données disponibles de la situation
- Détermine les données implicites de la situation
- Formule, au besoin, les données manquantes de la situation
- Fait un inventaire de situations analogues
- Choisit les processus qui conviennent à une situation simple
- Choisit les processus qui conviennent à une situation complexe
- Estime le résultat possible de la tâche
- Utilise des processus personnels pour accomplir la tâche
- Utilise des processus personnels ou des processus conventionnels
- Se prononce sur l'efficacité de l'application d'un processus mathématique à une situation
- Réajuste le processus en fonction de situations nouvelles

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
			X	
				X
X	X	X		
			X	
				X
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
X			X	X
				X
	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
			X	X
			X	X
				X

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

4. L'élève justifie des énoncés ou des actions en faisant appel à son réseau de concepts et de processus mathématiques

- Détermine les énoncés et les actions à justifier
- Choisit des objets, des concepts, des régularités et des processus pour justifier des énoncés et des actions
- Choisit les attributs des régularités pour justifier des énoncés et des actions
- Choisit des définitions pour justifier des énoncés et des actions
- Utilise plusieurs formes de représentations pour justifier des énoncés et des actions
- Présente des arguments oralement en ses propres mots
- Présente des arguments oralement au moyen du langage mathématique
- Présente des arguments oralement ou par écrit au moyen du langage mathématique
- Structure ses arguments
- Compare ses arguments à ceux des autres
- Se prononce sur la pertinence de ses arguments
- S'interroge sur les arguments des autres
- Soutient ses arguments
- Relève les éléments essentiels d'une argumentation

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
		X	X	
			X	
X	X	X	X	
X				
		X		
			X	
			X	
X	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	
			X	

Compétence 3

Communiquer à l'aide du langage mathématique.

Portée de la compétence**Premier cycle**

Au cours de la petite enfance et à l'éducation préscolaire, l'enfant utilise spontanément quelques termes du langage mathématique pour exprimer ses besoins et sa compréhension de situations liées à l'environnement dans lequel il évolue.

Au premier cycle, l'élève développe sa compétence à communiquer à l'aide du langage mathématique à partir des connaissances qu'il a déjà construites. Il apprend à utiliser des termes et des symboles mathématiques tout en exprimant ses idées et en commentant celles des autres. Il reconnaît les divers sens des termes utilisés autant en mathématique que dans la vie courante.

À la fin du cycle, l'élève peut interpréter et transmettre un message simple et court en utilisant le langage mathématique et en faisant appel à au moins un mode de représentation.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à communiquer à l'aide du langage mathématique s'inscrit dans la foulée des apprentissages que l'enfant a faits et des diverses expériences de communication qu'il a vécues.

Au deuxième cycle, l'élève poursuit sa démarche d'appropriation du langage mathématique en consultant aussi des sources d'information écrites et électroniques. Il participe à des discussions avec ses camarades et compose des messages qui tiennent compte des récepteurs tout en utilisant le langage mathématique approprié à la situation.

À la fin du cycle, l'élève peut interpréter et présenter un message oral ou écrit en utilisant le langage mathématique approprié et en faisant appel à quelques modes de représentation.

Troisième cycle

C'est avec une compréhension du sens des termes et des symboles mathématiques et une certaine habileté à présenter et à interpréter un message lié à cette discipline que l'élève du troisième cycle poursuit le développement de sa compétence à communiquer à l'aide du langage mathématique.

Au troisième cycle, l'élève vit plusieurs expériences qui lui permettent de raffiner ses choix de termes et de symboles mathématiques. Il apprend à comparer l'information provenant de différentes sources. Il explicite d'une façon précise les différents sens des termes et des symboles utilisés autant dans la vie courante qu'en mathématique. Tout au long du cycle, l'élève communique fréquemment en utilisant un langage mathématique rigoureux. Ces échanges lui permettent, d'une part, de faire des liens entre les points de vue des autres et les siens et, d'autre part, de réajuster son message s'il le juge pertinent.

À la fin du cycle, l'élève peut interpréter et transmettre un message structuré, c'est-à-dire une définition, un énoncé, un processus, une solution, etc., en utilisant un langage mathématique rigoureux et en faisant appel à plusieurs modes de représentation.

Compétence 3

Communiquer à l'aide du langage mathématique

Contexte de réalisation

- en interprétant et en transmettant un message simple et court
- en interprétant et en transmettant un message explicite
- en interprétant et en transmettant un message structuré
- en soutenant un questionnement, une explication ou un énoncé
- en faisant appel aux termes et aux symboles mathématiques
- en faisant appel à au moins un mode de représentation (message oral ou écrit, symboles, dessin ou diagramme)
- en faisant appel à quelques modes de représentation (message oral ou écrit, symboles, dessin ou diagramme)
- en faisant appel à plusieurs modes de représentation (message oral ou écrit, symboles, dessin ou diagramme)
- en consultant une personne-ressource : pairs ou enseignant
- dans les différentes activités de cette discipline, d'autres disciplines ou dans la vie quotidienne

Critères d'évaluation

- Interprétation correcte d'un message oral ou écrit utilisant le langage mathématique
- Production correcte d'un message oral ou écrit à l'aide du langage mathématique

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X

Composantes de la compétence

Manifestations

1. L'élève s'approprie le vocabulaire mathématique

- Fait appel à son expérience et à ses connaissances personnelles
- Décrit des termes ou des symboles mathématiques
- Représente concrètement des termes ou des symboles mathématiques
- Associe des images, des exemples, des objets, des concepts à des termes et symboles mathématiques
- Utilise correctement les termes et les symboles mathématiques simples adaptés aux besoins et aux connaissances de l'élève
- Utilise correctement les termes et les symboles mathématiques dans un contexte donné
- Utilise correctement les termes et les symboles mathématiques dans divers contextes
- Consulte différentes sources d'information
- Compare les informations provenant de différentes sources

2. L'élève établit des liens entre le langage mathématique et le langage courant

- Identifie des termes utilisés autant dans la vie courante qu'en mathématique et ayant sensiblement la même acception
- Identifie des termes utilisés autant dans la vie courante qu'en mathématique et n'ayant pas la même acception
- Distingue le sens de termes utilisés autant dans la vie courante qu'en mathématique
- Explicite les différents sens des termes utilisés autant dans la vie courante qu'en mathématique

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	
	X			
		X		
			X	
		X	X	
			X	
	X			
	X			
		X	X	
			X	

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

3. L'élève transmet ou interprète des messages à caractère mathématique

- Compose un message qui tient compte du ou des récepteurs et du contexte
- Exprime oralement ses idées mathématiques
- Exprime oralement ou par écrit ses idées mathématiques
- Exprime oralement ou par écrit et d'une façon structurée ses idées mathématiques
- Utilise un vocabulaire se rapprochant du sens mathématique
- Utilise un vocabulaire mathématique approprié à la situation
- Utilise un vocabulaire mathématique rigoureux
- Valide son message
- Respecte les règles d'écriture en mathématique
- Dégage l'essentiel du message
- Reformule le message reçu
- Formule des questions pour comprendre la dimension mathématique du message
- Exécute le message reçu
- Réajuste son message en tenant compte des commentaires reçus
- Réagit à l'aide du langage mathématique et du langage courant

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
X	X	X	X	
X		X		
			X	
X				
	X	X	X	
			X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	

Compétence 4

Apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.

Portée de la compétence**Premier cycle**

Dès son jeune âge et à l'éducation préscolaire, l'enfant vit quotidiennement des expériences dans lesquelles la mathématique est présente. Il est sensible aux avantages apportés par l'utilisation de routines de comptage ou du classement. Il s'intéresse aux quantités, aux formes et aux mesures.

Au premier cycle, l'élève, outillé par ses premiers contacts avec la mathématique, développe sa compétence à apprécier la contribution de celle-ci aux différentes sphères de l'activité humaine. Il prend peu à peu conscience de la présence de la mathématique en reconnaissant quelques activités où cette discipline intervient dans son entourage. Il apprend à démythifier l'utilisation de la technologie en nommant des situations où celle-ci est utile et efficace. Il relie également quelques éléments de l'histoire à certaines notions vues en classe.

À la fin du cycle, l'élève peut nommer des activités de la vie quotidienne et d'autres disciplines où la mathématique est présente. Il relate quelques faits de l'histoire en rapport avec ses apprentissages et nomme des situations où la technologie est utile à la mathématique.

Deuxième cycle

Dans la foulée des apprentissages faits au premier cycle, l'élève continue à développer sa compétence à apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.

Au deuxième cycle, l'élève prend davantage conscience de la présence de la mathématique dans sa vie quotidienne et dans d'autres disciplines. Le contact avec l'histoire lui permet d'établir des liens entre les besoins des sociétés et l'évolution de la mathématique. À la suite d'expériences diverses, il décrit des situations où l'utilisation de la technologie est appropriée.

À la fin du cycle, l'élève peut décrire des situations de la vie quotidienne ou des situations liées à d'autres disciplines où la mathématique est présente. Il associe également des découvertes mathématiques à des besoins de la société à diverses époques.

Troisième cycle

Tout au long des cycles précédents, l'élève, en plus de scruter le présent, s'est aussi tourné vers le passé en recherchant sans cesse des éléments ou des situations témoignant du dynamisme de cette discipline. C'est dans cet esprit et à l'aide de ses nouvelles connaissances qu'il continue au cours du troisième cycle à développer sa compétence à apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.

Au troisième cycle, l'élève, conscient de la présence de la mathématique dans son environnement, pose un regard nouveau sur celle-ci en reconnaissant des situations où cette discipline l'aide à porter un jugement critique. Il poursuit son voyage à travers l'histoire, lequel lui permet cette fois d'établir des liens entre les besoins de nos sociétés modernes et les récentes découvertes mathématiques. Il décrit l'évolution de certains instruments dont il se sert en classe de mathématique et s'inspire des mathématiciens et des mathématiciennes dans l'adoption d'attitudes favorables au développement de ses compétences dans cette discipline. À la suite de diverses expériences d'utilisation de la technologie, il est davantage en mesure de juger de la pertinence et de l'apport de celle-ci lors d'une activité.

À la fin du cycle, l'élève peut décrire plus précisément des situations de la vie quotidienne ou des situations liées à d'autres disciplines dans lesquelles la mathématique est présente. Il associe également des découvertes mathématiques récentes aux besoins de notre société moderne et justifie l'utilisation de la technologie dans une situation donnée.

Contexte de réalisation

- en faisant des liens entre la mathématique et des situations de sa vie quotidienne
- en faisant des liens entre la mathématique et d'autres disciplines
- en consultant une personne-ressource : pairs ou enseignant
- en examinant les besoins individuels et collectifs (économique, alimentaire, technologique, etc.)
- en posant un regard sur le présent et le passé
- en utilisant du matériel usuel

- Description de situations de la vie quotidienne où la mathématique est présente
- Description d'un élément de l'histoire de la mathématique en rapport avec ses apprentissages
- Description de l'apport de la mathématique à la satisfaction des besoins d'une société
- Justification de l'utilisation de la technologie dans une situation donnée

Manifestations

1. L'élève examine la contribution de la mathématique à la vie quotidienne ou à d'autres disciplines
- Nomme des activités de sa vie quotidienne où la mathématique est présente
 - Nomme des activités d'autres disciplines où la mathématique est présente
 - Décrit l'utilité de la mathématique dans certaines activités
 - Fait des liens entre la mathématique et des activités de sa vie quotidienne
 - Fait des liens entre la mathématique et des activités d'autres disciplines où la mathématique est présente
 - Reconnaît des situations où la mathématique aide à faire des choix éclairés
 - Reconnaît des situations où la mathématique aide à porter un jugement critique

[illegible]

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

2. L'élève explique l'évolution de la mathématique selon celle des besoins de la société

- Relate quelques faits élémentaires de l'histoire de la mathématique en rapport avec les concepts étudiés
- Relate des faits de l'histoire de la mathématique en rapport avec les concepts étudiés
- Établit des liens entre des besoins de sociétés anciennes et de grandes découvertes mathématiques
- Établit des liens entre des besoins de sociétés modernes (développement technologique, recherche spatiale, recherche médicale, etc.) et des découvertes mathématiques
- Décrit l'évolution de certains instruments (règle, boulier, rapporteur, calculatrice, etc.) ayant contribué à l'activité mathématique à travers l'histoire
- Découvre, à l'aide d'extraits de biographies des mathématiciennes et des mathématiciens, des attitudes favorables à la réalisation d'activités mathématiques

3. L'élève démythifie l'utilisation de la technologie en mathématique

- Nomme des situations où les technologies sont utiles à la mathématique
- Compare l'efficacité des technologies aux processus mathématiques conventionnels
- Décrit des situations où l'utilisation de la technologie est appropriée
- Utilise la technologie lors d'une activité mathématique
- Pose un regard critique sur l'utilisation de la technologie lors d'une activité mathématique

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
	X			
		X	X	
		X	X	
			X	
	X	X	X	
			X	
	X			
		X		
		X	X	
	X	X	X	
			X	

Contenu disciplinaire

Sens et écriture des nombres

- Nombres naturels
 - Nombres naturels inférieurs à 1 000 (unité, dizaine, centaine) : lecture, écriture, chiffre, nombre, comptage, dénombrement, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularités, propriétés (pair, impair), droite numérique
 - Nombres naturels inférieurs à 100 000 (unité de mille ou millier, dizaine de mille, centaine de mille) : lecture, écriture, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularités, propriétés (nombres carrés, premiers ou composés)
 - Nombres naturels inférieurs à 1 000 000 (million) : lecture, écriture, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularités
 - Puissance, exposant
 - Approximation
- Fractions
 - Fractions (demi, quart) à partir d'un tout (unité), parties équivalentes, sens de la fraction
 - Fractions (dixième, centième) à partir d'un tout ou d'une collection d'objets : lecture, écriture, représentations variées (concrètes ou imaginées), parties équivalentes, comparaison à 0, et $\frac{1}{2}$ à 1.
 - Fractions : lecture, écriture, numérateur, dénominateur, représentations variées, ordre, comparaison, expressions équivalentes, fractions équivalentes
 - Pourcentage
- Nombres décimaux
 - Nombres décimaux jusqu'à l'ordre des centièmes (dixième, centième) : lecture, écriture, représentations variées, ordre, expressions équivalentes, décomposition
 - Nombres décimaux jusqu'à l'ordre des millièmes (dixième, centième, millième) : lecture, écriture, représentations variées, ordre, expressions équivalentes, décomposition
 - Différentes formes d'écriture des nombres : fraction, décimale, pourcentage
 - Approximation
- Nombres entiers
 - Nombres entiers : lecture, écriture, comparaison, ordre, représentation

Sens des opérations sur des nombres

- Nombres naturels
 - Opération, sens des opérations : addition (ajout, réunion), somme, soustraction (retrait, complément, comparaison), différence, terme, termes manquants, droite numérique, multiplication (addition répétée, produit cartésien) et division (soustraction répétée, partage, contenance)
 - Choix de l'opération : addition, soustraction

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X		
		X	
			X
			X
	X	X	X
	X		
		X	
			X
			X
		X	X
			X
	X		
	X		

Contenu disciplinaire (Suite)

Sens des opérations sur des nombres (Suite)

- Sens des opérations : multiplication (addition répétée, produit cartésien), produit, facteur, multiples d'un nombre naturel, division (soustraction répétée, partage, contenance), quotient, reste, dividende, diviseur, ensemble des diviseurs d'un nombre naturel, caractères de divisibilité
- Sens de la relation d'égalité, équation
- Relations entre les opérations
- Propriété des opérations : commutativité
- Propriété des opérations : associativité
- Propriété des opérations : distributivité
- Priorité des opérations (suite d'opérations sur les nombres naturels)
- Nombres décimaux
 - Sens des opérations : addition et soustraction
 - Sens des opérations : multiplication et division
- Fractions
 - Sens des opérations (à l'aide d'un matériel concret et de schémas) : addition, soustraction et multiplication par un nombre entier

Opérations sur les nombres

- Nombres naturels
 - Approximation du résultat d'une opération : addition, soustraction
 - Approximation du résultat d'une opération : addition, soustraction, multiplication, division
 - Calcul mental, processus personnels : addition, soustraction
 - Calcul mental, processus personnels : addition, soustraction, multiplication, division
 - Répertoire mémorisé :
 - Addition de $0 + 0$ à $10 + 10$
 - Multiplication de 0×0 à 10×10
 - Calcul écrit, processus personnels : addition, soustraction
 - Calcul écrit, processus personnels : multiplier un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre
 - Calcul écrit, processus personnels : diviser un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre
 - Calcul écrit, processus conventionnels : additionner deux nombres à 4 chiffres
 - Calcul écrit, processus conventionnels : soustraire un nombre à 4 chiffres d'un nombre à 4 chiffres dont la différence est supérieure à 0
 - Calcul écrit, processus conventionnels : multiplier un nombre à 3 chiffres par un nombre à 2 chiffres

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
		X X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	
		X
		X
	X	
		X
		X
X		
	X	X
X		
	X	X
X		
	X	
	X	
	X	
		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Opérations sur les nombres (Suite)

- Calcul écrit, processus conventionnels : diviser un nombre à 4 chiffres par un nombre à 2 chiffres, exprimer le reste sous la forme d'un nombre décimal sans dépasser la position des centièmes
- Suite d'opérations en respectant leur priorité
- Régularités : suite de nombres, famille d'opérations
- Décomposition en facteurs premiers
- Divisibilité par 2, 3, 5, 6, 9, 10
- Nombres décimaux
 - Approximation du résultat d'une opération
 - Calcul mental : addition, soustraction
 - Calcul mental : addition, soustraction, multiplication, division
 - Calcul écrit : addition, soustraction dont le résultat ne dépasse pas l'ordre des centièmes
 - Calcul écrit : multiplication dont le produit ne dépasse pas la position des centièmes, division par un nombre entier inférieur à 11
 - Calcul mental : multiplication et division des nombres décimaux par 10, 100, 1000
- Fractions
 - Établissement de fractions équivalentes
 - Réduction de fractions, fraction irréductible
 - À l'aide d'un matériel concret et de schémas, addition de fractions dont le dénominateur de l'une est un multiple de l'autre
 - À l'aide d'un matériel concret et de schémas, soustraction de fractions dont le dénominateur de l'une est un multiple de l'autre
 - À l'aide d'un matériel concret et de schémas, multiplication d'un nombre entier positif par une fraction

Figures géométriques et sens spatial

- Espace
 - Repérage d'objets et de soi dans l'espace, relations spatiales (devant, sur, à gauche, etc.)
 - Repérage sur un axe
 - Systèmes de repérage dans un plan : coordonnées, repérage sur une grille
 - Repérage dans le plan cartésien
- Solides
 - Solide, comparaison et construction : prisme, pyramide, boule, cylindre, cône
 - Comparaison des objets de l'environnement aux solides
 - Attributs (nombre de faces, base) : prisme, pyramide

	1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
					X
					X
X		X	X		
		X	X		
			X		
		X	X		
		X			
			X		
					X
		X	X		
			X		
			X		
					X
X					
X		X	X		
		X			
			X		
X					
X					
X					

Contenu disciplinaire (Suite)

Mesures (Suite)

- Longueurs
 - Longueur, dimensions d'une figure (longueur, largeur)
 - Unités non conventionnelles, construction de règles
 - Unités conventionnelles (m, dm, cm)
 - Unités conventionnelles (m, dm, cm, mm)
 - Unités conventionnelles (km, m, dm, cm, mm)
 - Relations entre les unités de mesure
 - Périmètre, calcul du périmètre d'une figure plane
- Angles
 - Droit, aigu, obtus
 - Degré
- Aires
 - Aire, surface : unités non conventionnelles
 - Unités conventionnelles (m^2 , dm^2 , cm^2), relations entre les unités de mesure
- Volumes
 - Volume, dimensions d'un solide (longueur, largeur, hauteur ou profondeur) : unités non conventionnelles
 - Unités conventionnelles (m^3 , dm^3 , cm^3), relations entre les unités de mesure
- Capacités
 - Capacité : unités non conventionnelles
 - Unités conventionnelles (L, mL), relations entre les unités de mesure
- Masses
 - Masse : unités non conventionnelles
 - Unités conventionnelles (kg, g), relations entre les unités de mesure
- Temps
 - Temps : unités conventionnelles, durée (jour, heure, minute, seconde, cycle quotidien, cycle hebdomadaire, cycle annuel)
 - Relations entre les unités de mesure
- Températures
 - Unité conventionnelle, degré Celsius

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}		2 ^e	3 ^e
	X			
	X			
	X			
			X	
				X
			X	X
			X	
			X	
				X
			X	
				X
			X	
				X
			X	
				X
				X
	X		X	
				X
				X

Contenu disciplinaire (Suite)

Phénomènes aléatoires

- Expérimentation d'activités liées au hasard
- Prédiction d'un résultat (certain, possible ou impossible)
- Dénombrement de résultats possibles d'une expérience aléatoire simple (monnaie, dé)
- Probabilité qu'un événement se produise (plus probable, également probable, moins probable)
- Dénombrement de résultats à l'aide de grilles, diagramme en arbre, etc. (poupées, tours, monnaie, cartes à jouer, somme de deux dés)
- Comparaison des résultats d'une expérience aléatoire aux résultats théoriques connus (monnaie, cartes à jouer, somme de deux dés)
- Simulation avec ou sans l'aide de l'ordinateur

Statistique

- Enquête : formulation de questions
- Collecte, description et organisation de données à l'aide de tableaux
- Interprétation des données à l'aide d'un diagramme à bandes, d'un diagramme à pictogrammes et d'un tableau de données
- Représentation des données à l'aide d'un diagramme à bandes, d'un diagramme à pictogrammes et d'un tableau de données
- Interprétation des données à l'aide d'un diagramme à ligne brisée
- Représentation des données à l'aide d'un diagramme à ligne brisée
- Interprétation des données à l'aide d'un diagramme circulaire
- Moyenne arithmétique (sens, calcul)

Culture disciplinaire

- Nombres
 - Origine et création des nombres (questionnement, mathématicien et mathématicienne, etc.)
 - Évolution dans l'écriture des nombres (traits, chiffres, zéro, etc.)
 - Systèmes de numération (arabe, romain, babylonien, maya, etc.) : caractéristiques, avantages et inconvénients, mathématicien et mathématicienne
 - Contexte social (prix, date, téléphone, adresse, âge, quantité : masse, grandeur, etc.)
- Opérations
 - Processus personnels ou conventionnels de calculs : évolution, limite, avantages et inconvénients
 - Technologie : évolution (bâtonnets, traits, boulier, abaque, calculatrice, logiciels, etc.), limite, avantages et inconvénients

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X		
X		
	X	
X	X	X
		X
	X	X
X		
X	X	X
X		
	X	
	X	
		X
		X
X		
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Culture disciplinaire (Suite)

- Les symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : $+$, $-$, $=$, $>$, $<$, \neq
- Les symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : \times , \div
- Les symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : $()$, $\%$
- Contexte interdisciplinaire ou social (histoire, géographie, science et technologie, etc.)
- Figures géométriques
 - Contexte interdisciplinaire ou social (architecture, cartes géographiques, arts, décoration, etc.)
 - Symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : \angle , $//$, \perp
- Mesures
 - Systèmes de mesure (aspect historique)
 - Unités de mesure : évolution selon les besoins (mesures agraires, astronomie, mesure uniforme et précision), instruments (approche rudimentaire pour mesurer le temps, sablier, horloge, etc.)
 - Symboles (origine, évolution, besoin) : m, L, g, $^{\circ}\text{C}$, h

Les élèves de la classe, individuellement ou en équipe, réalisent également au moins un projet ou une activité par cycle relativement au contenu *culture disciplinaire*.

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e
	X		
		X	
			X
	X	X	X
	X	X	X
			X
	X	X	X
		X	X
			X

Contenu disciplinaire (Suite)

Symboles

- 0 à 9, +, -, ×, ÷, <, >, =; touches de la calculatrice [touches 0 à 9, +, -, ×, ÷, =, ON, OFF (mise en marche ou arrêt), AC, C, CE (correction totale ou partielle); constantes avec la touche =]
- Certaines fonctions usuelles de la calculatrice [mémoires (M+, M-, MR, MC), changement de signe (+/-)]
- Nombres écrits en chiffres
- ≠
- Écriture fractionnaire $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$
- Écriture fractionnaire ($\frac{a}{b}$)
- Écriture décimale avec la virgule comme marque de cadrage décimal
- %
- ∠
- m, dm, cm
- m, dm, cm, mm
- km, m, dm, cm, mm
- Notation exponentielle ■²
- Notation exponentielle ■², ■³
- Codage de l'heure (2 h, 2 : 00)
- Codage de l'heure (2 h 10 min)
- \$, ¢
- °C
- //, ⊥
- g, mg, L, mL

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	
		X
X	X	
	X	
X	X	
	X	
	X	
		X
		X
X	X	
	X	
	X	
X		
X	X	
		X
		X
		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Vocabulaire à acquérir au premier cycle

à côté de	croissant	frontière	pair
à droite	cube	futur	partie équivalente
à gauche	cylindre	grand	pendant
à l'extérieur de	de moins	groupement	petit
à l'intérieur de	de plus	heure	plus
à venir	décimètre	hier	plus grand que
addition	décomposer	ici	plus haut
ailleurs	décroissant	immédiatement après	plus petit que
après	demain	immédiatement avant	plus que
après-midi	demi	impair	possible
arête	dénombrement	impossible	près de
au milieu de	derrière	jour	présent
aucun	devant	jours de la semaine (les sept)	prisme
au-dessous	diagramme à bandes	là	pyramide
au-dessus	diagramme à pictogramme	ligne brisée	quart
aujourd'hui	dizaine	ligne courbe	rectangle
autant que	droite numérique	loin de	région
autour de	égal	long	résultat
autrefois	en arrière	losange	saisons (les quatre)
avant	en avant	matin	segment
avant-midi	en bas de	même hauteur	soir
axe de nombres	en dedans	même longueur	solide
base d'un solide	en dehors	mesurer	sommet
bientôt	en face de	mètre	sous
boule	en haut de	minute	soustraction
carré	enquête	moins	sud (point cardinal)
centaine	entre	moins haut	suite
centimètre	environ	moins que	sur
cercle	équivalence	mois (les douze)	tableau
chance	est (point cardinal)	nombre	temps
chiffre	face	nombre naturel	tout
compter	face à face	nord (point cardinal)	triangle
cône	figure plane	nuit	unité
côté	fin de semaine	ouest (point cardinal)	unité de mesure
court	fraction		

Contenu disciplinaire (Suite)

Vocabulaire à acquérir au deuxième cycle

Consulter la liste du premier cycle pour connaître les termes déjà utilisés par l'élève.

aire	diagramme à ligne brisée	largeur	polygone convexe
angle aigu	diagramme en arbre	longueur	polygone irrégulier
angle droit	différence	mesurer (à l'unité)	polygone régulier
angle obtus	différent de	millier	produit
apex	diviseur	millimètre	quadrilatère
arrondir	division	moins probable	quotient
au moins	dixième	multiple	rapporteur d'angles
au plus	dizaine de mille	multiplication	réflexion
axe de réflexion	également probable	nombre composé	repérage
base dix	égalité	parallèle	somme
capacité	entier	parallélogramme	supérieur à
carré de (le)	équation	périmètre	surface
centaine de mille	estimer	perpendiculaire	surface courbe
centième	événement	nombre décimal	surface plane
cinquième	exposant	nombre premier	système de repérage
concourant	facteur	non convexe	terme manquant
convexe	figure symétrique	numérateur	translation
coordonnées	fraction équivalente	opération inverse	trapèze
corps rond	frise	ordonner	unité de mille
dallage	hasard	partage	valeur d'un chiffre
degré (angle)	hauteur	périmètre	valeur de position
demi	inégalité	placer en ordre	virgule
dénominateur	inférieur à	plus probable	volume
développement d'un solide	instrument de mesure		

Vocabulaire à acquérir au troisième cycle

Consulter les listes des cycles précédents pour connaître les termes déjà utilisés par l'élève.

analogie	grille d'analyse	nombre négatif	rayon
axes cartésiens	kilogramme	nombre positif	relation d'Euler
cinquième	kilomètre	paire ordonnée	rotation
circonférence	litre	parenthèses	schéma organisateur
diagramme circulaire	masse	plan cartésien	tiers
diamètre	millième	polyèdre	translation
disque	millilitre	polyèdre convexe	triangle équilatéral
donnée manquante	million	pourcentage	triangle isocèle
douzième	moyenne arithmétique	priorité des opérations	triangle rectangle
flèche de translation	multiples	propriétés des opérations	triangle scalène
gramme	nombre entier	puissance	

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Appropriation des fonctions usuelles de la calculatrice [touches 0 à 9, +, -, ×, ÷, =, ON, OFF (mise en marche ou arrêt), AC, C, CE (correction totale ou partielle), constantes avec la touche =]
- Appropriation de certaines fonctions usuelles de la calculatrice [mémoires (M+, M-, MR, MC), changement de signe (+/-)]
- Utilisation de la technologie pour les opérations dont les nombres dépassent les limites proposées, utilisation pour la preuve, etc.
- Utilisation de la technologie pour la preuve des opérations
- Utilisation de la calculatrice dans l'application de différentes stratégies de résolution de problèmes
- Utilisation de la calculatrice et de l'ordinateur dans l'exploration des nombres naturels et des opérations
- Utilisation de la calculatrice et de l'ordinateur dans l'exploration des nombres décimaux, des fractions, des nombres entiers et des opérations
- Utilisation de l'ordinateur (logiciel de dessin, tableur et simulation) dans l'application de différentes stratégies de résolution de problèmes
- Utilisation de l'ordinateur (traitement de texte, logiciel de dessin et tableur) en vue de diffuser l'information relative à la solution
- Production d'un dessin (solides, figures planes simples, frises et dallages) à l'aide d'un logiciel de dessin
- Utilisation de l'ordinateur pour la recherche de données
- Initiation à la collecte de données à l'aide du tableur
- Initiation à la production d'une représentation graphique des données à l'aide du tableur
- Initiation à la simulation d'une expérience aléatoire sur ordinateur
- Utilisation d'Internet en vue de rechercher des récits historiques en rapport avec les concepts étudiés
- Consultation de sites Internet à caractère mathématique, de lexiques et de bases de données
- Participation à des sites interactifs en mathématique

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X

Suggestions (Suite)

Enrichissement

- Créer ou complexifier un problème
- Comparer différents systèmes de nombres
- Rechercher des caractères de divisibilité
- Explorer les grands nombres
- Explorer différents jeux éducatifs de stratégies
- Résoudre des problèmes de logique
- Explorer les régularités dans les courtepoinies, les dentelles, les papiers peints, les papiers d'emballage, etc., et créer de nouveaux modèles
- Créer des dessins à l'aide de figures à deux ou trois dimensions
- Dessiner des solides à l'aide de papier pointé
- Faire de l'origami
- Construire une maquette, un modèle réduit
- Inventer des systèmes de repérage dans un plan
- Colliger des données sur l'utilisation de la mathématique dans certains métiers connus des élèves
- Lire ou se faire lire de courts textes sur l'histoire de la mathématique
- Lire des textes sur l'histoire de la mathématique
- Fabriquer des affiches mathématiques et les exposer en classe
- Fabriquer un jeu exploitant le vocabulaire mathématique
- Repérer, dans des contes pour enfants, des termes à caractère mathématique
- Participer à des concours mathématiques (expo-math, club mathématique)
- Aider ses pairs (mentor)
- Écrire un conte mathématique
- Préparer une semaine mathématique, un rallye mathématique

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
		X X
		X X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
X		
	X	X
	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
		X
		X
		X

Suggestions (Suite)

Travaux personnels des élèves

- Faire des essais en rapport avec une situation-problème à résoudre collectivement en vue de partager ses découvertes avec ses camarades
- Présenter à des membres de sa famille une solution à un problème résolu en classe
- Proposer des situations-problèmes à ses camarades
- Recueillir des données ou observer différents codages chiffrés (bibliothèque, épicerie, plaque d'immatriculation) pour s'en servir en classe
- Observer le classement des articles dans les divers rayons d'un supermarché ou d'un grand magasin et trouver les ressemblances et les différences entre ces classements
- Inventer des labyrinthes qui pourront être utilisés en classe
- Organiser son temps à l'aide d'outils appropriés (p. ex. mettre l'ordinateur à son service personnel)
- Faire différentes recherches sur des sujets mathématiques comme les différents systèmes de numération et les différents systèmes de mesure en vue de les présenter ou de participer à un travail d'équipe
- Préparer une enquête en rapport avec plusieurs questions formulées
- Repérer différents termes et symboles mathématiques dans des journaux, des revues ou à la télévision
- Colliger des données sur l'utilisation de la mathématique dans une journée
- Faire une recherche sur une mathématicienne, un mathématicien
- Remplir son journal mathématique en écrivant ou en illustrant les apprentissages de la journée
- Faire le croquis d'une maquette comme préparation à sa réalisation
- Rechercher de la documentation sur un sujet mathématique dont on discutera en classe le lendemain
- Interroger des personnes pour recueillir des données
- Visionner une émission à caractère mathématique, prendre des notes en vue d'une discussion
- Élaborer une activité mathématique à faire vivre à ses camarades
- Faire un inventaire organisé des connaissances sur un sujet traité en classe le lendemain
- Inventer des jeux à caractère mathématique à présenter à ses camarades
- Préparer la présentation d'une solution à une situation-problème
- Réagir à un fait, à un élément de l'histoire des mathématiques en vue d'une discussion
- Réagir à un extrait de la biographie d'une mathématicienne ou d'un mathématicien en vue d'une discussion

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X
X	X	X
		X
X	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
	X	X

Présentation de la discipline

Le présent programme d'études contribue à rendre l'élève apte à vivre dans une société largement balisée et imprégnée par la science et la technologie. Ce programme lui permet de mettre en œuvre son esprit inventif et sa créativité pour comprendre, s'adapter et agir dans une société en constante évolution. L'élève développe ainsi progressivement une culture scientifique et technologique, part importante de la culture générale.

Dans ce contexte, cette culture permet une ouverture favorable au développement et à l'apport actuel et futur de la science et de la technologie. L'élève pose un regard critique sur leur essor et sur la place qu'elles occupent dans les enjeux sociétaux. Le déploiement de cette culture contribue également à la prise en compte de l'éclairage de la science et de la technologie dans les grands débats actuels et futurs.

Ce programme prend en compte le rapprochement certain entre la science et la technologie en facilitant la création de liens ténus entre celles-ci. Il favorise l'assouplissement des divisions que constituaient la physique par rapport à la chimie, la chimie par rapport à la biologie et ainsi de suite. Il s'agit, dès lors, d'étudier une problématique sous ses multiples facettes à la lumière d'une théorie prometteuse d'explications qui prend comme assise la matière.

Les compétences de ce programme reflètent des dimensions importantes de la science et de la technologie. La première compétence aborde les modes de raisonnement propres à cette discipline. Ces modes de raisonnement associent à la fois les façons de faire (approches, processus, démarches, etc.) aux connaissances et les connaissances aux façons de faire; les unes ne sauraient se développer sans les autres. La deuxième compétence dégage les manifestations de la science et de la technologie dans les différentes sphères de l'activité humaine. Elle fait ressortir que la science et la technologie sont continuellement en évolution dans leur communauté respective et la société dans laquelle s'exercent leur influence et leur impact. En somme, la science et la technologie occupent une place importante dans la vie de tous les jours et dans les grandes questions de l'heure. Ne sont-elles pas, dans bien des cas, à l'origine d'enjeux sociétaux qui se répercutent dans nombre d'autres disciplines et ne soulèvent-elles pas elles-mêmes des questions d'éthique? Enfin, la troisième compétence souligne la contribution qu'apportent, à la structuration de la pensée et à la façon de communiquer, les éléments du langage courant et du langage symbolique, notamment celui de la mathématique, liés à la science et à la technologie. Cette explication que l'élève est appelé à formuler est l'expression de sa compréhension et de son adaptation à l'activité humaine. Ainsi, ces trois compétences concourent à l'établissement des assises culturelles que l'élève poursuit sa vie durant.

L'initiation à ces compétences se fait principalement à l'école. Comme cette initiation s'inspire de l'activité de ceux qui font la science et la technologie, nous dirons de celle qui se déroule en classe qu'elle est une simulation de l'activité scientifique et technique. C'est également à l'école, par la simulation, que les compétences vont commencer à s'exercer, l'exercice étant précisément une façon de s'initier. Cette simulation va évoluer non seulement avec l'âge de l'élève et sa maturation, mais également avec l'appropriation des modes de raisonnement de la science et de la technologie, avec la compréhension et l'appréciation des enjeux sociétaux et avec la mise à profit des langages appropriés à la science et à la technologie.

Apprentissages propres à la discipline

Compétence 1

Agir en prenant en compte les modes de raisonnement propres à la science et à la technologie.

Sens de la compétence

Cette compétence mise sur l'action de l'élève. Cette action, qui sollicite son initiative et sa créativité, est une synthèse de son appropriation des modes de raisonnement propres à la science et à la technologie. Ces derniers allient l'exercice des façons de faire et la compréhension des problématiques du monde naturel et du monde construit. Pour parvenir à maîtriser ces modes de raisonnement, l'élève développe des habiletés qui vont de la définition d'une problématique à l'énoncé d'une hypothèse pour ensuite éprouver la validité de son hypothèse ou pour réaliser un objet.

Compétence 2

Apprécier l'apport particulier de la science et de la technologie à l'activité humaine.

Sens de la compétence

Cette compétence mise sur une appréciation positive de la science et de la technologie. Elle ne saurait se développer sans l'exercice de l'esprit critique et la prise en considération de la dimension éthique. Pour ce faire, l'élève circonscrit la place de la science et de la technologie dans l'activité humaine. Il approfondit sa connaissance de la nature de l'une et de l'autre. Il détermine leur influence et leur impact à court, moyen ou long terme de même que les usages que l'être humain en fait.

Compétence 3

Proposer des explications acceptables dans les langages appropriés à la science et à la technologie.

Sens de la compétence

Lors de son travail en classe, l'élève prend en compte les éléments tant du langage courant que du langage symbolique appropriés à la science et à la technologie. La maîtrise de ces langages progresse tout au long de l'apprentissage de l'élève. Elle favorise une expression de plus en plus articulée de sa pensée, laquelle se structure également lors de son exercice. Son explication au regard d'une problématique est acceptable lorsqu'elle va dans le sens admis par la communauté scientifique et technologique.

Compétences en Science et technologie

Compétence 1

Agir en prenant en compte les modes de raisonnement propres à la science et à la technologie

Composantes de la compétence

- L'élève circonscrit une problématique d'ordre scientifique et technologique
- L'élève énonce une proposition de solution à la problématique
- L'élève met en œuvre la proposition de solution choisie
- L'élève évalue les résultats

Compétence 2

Apprécier l'apport particulier de la science et de la technologie à l'activité humaine

Composantes de la compétence

- L'élève circonscrit la présence de la science et de la technologie dans l'activité humaine au regard d'une problématique
- L'élève considère la nature de la science et de la technologie au regard de la problématique
- L'élève examine l'impact de la science et de la technologie au regard de la problématique
- L'élève examine des questions éthiques liées à la science et à la technologie au regard de la problématique

Compétence 3

Proposer des explications acceptables dans les langages appropriés à la science et à la technologie

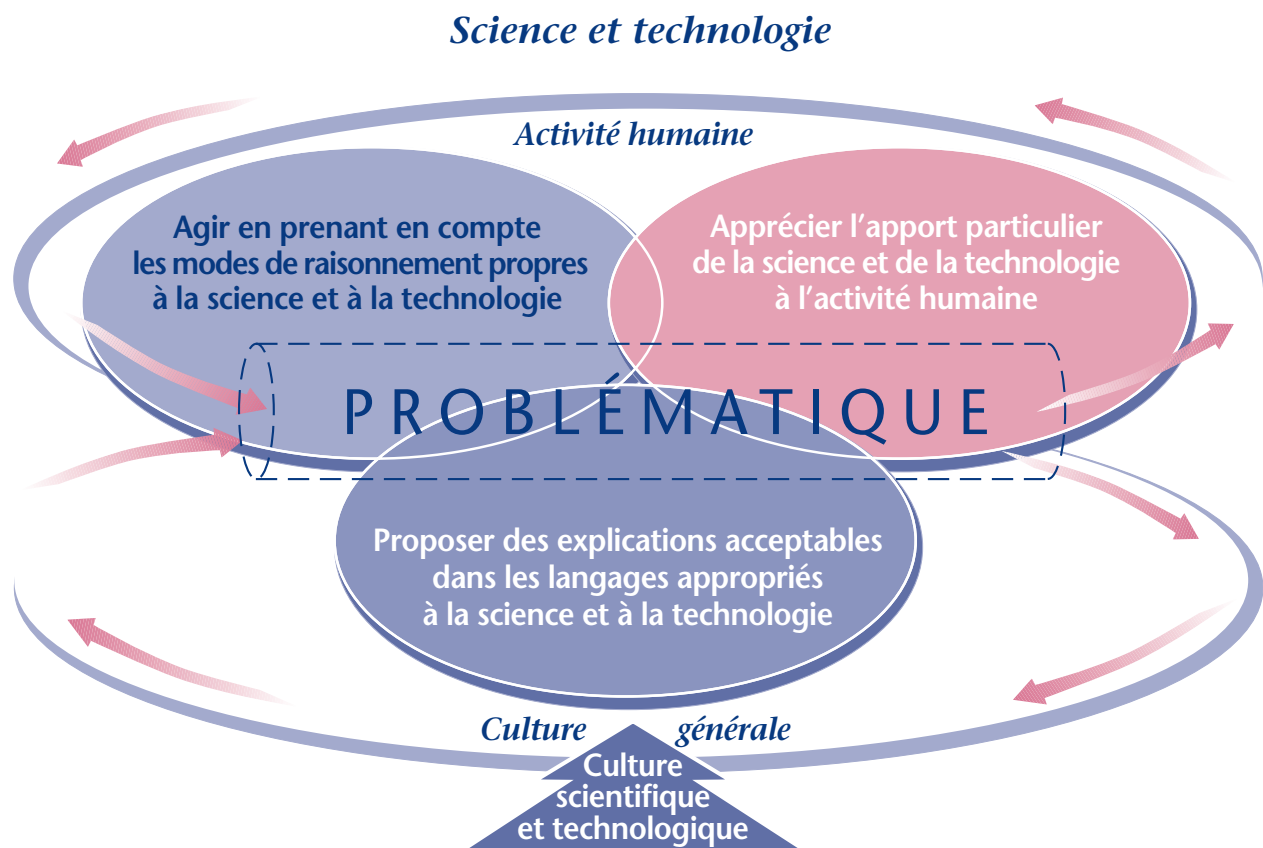
Composantes de la compétence

- L'élève déploie des éléments du langage courant appropriés à la science et à la technologie au regard d'une problématique
- L'élève déploie un langage symbolique approprié à la science et à la technologie au regard de la problématique
- L'élève exploite les langages courant et symbolique appropriés à la science et à la technologie au regard de la problématique

Liens entre les compétences

C'est à partir de l'activité humaine que se dessinent les trois compétences de cette discipline. Devant une problématique issue du monde naturel ou du monde construit, l'élève utilise les modes de raisonnement propres à la science et à la technologie. Tout en faisant cela, il exprime ses besoins, ses idées, ses explications et ses solutions, ce qui contribue à la structuration et à l'expression de sa pensée. Le développement des modes de raisonnement de la science et de la technologie se présentent comme une activité importante à partir de laquelle l'élève greffera des habiletés liées à l'appréciation de la science et de la technologie dans l'activité humaine. Bien que de nature différente, ces compétences sont intimement liées.

Schéma 11



Importance relative des compétences

Chacune des compétences participe également à la culture scientifique et technologique, partie de la culture générale à laquelle les compétences des autres disciplines collaborent. De ce point de vue, chacune des compétences en science et en technologie a une importance égale.

Toutefois, il faut considérer que les trois compétences ne comportent pas le même indice de difficulté et ne demanderont pas nécessairement le même temps d'appropriation. Par exemple, la première compétence demande du temps étant donné que l'élève expérimente ou conçoit. La deuxième demande un soin particulier pour être à la portée des jeunes du primaire. La troisième compétence ne saurait, quant à elle, se développer sans l'apport des deux autres.



Compétence 1

Agir en prenant en compte les modes de raisonnement propres à la science et à la technologie.

Portée de la compétence

Deuxième cycle

À son arrivée au deuxième cycle, l'élève a déjà des idées, des explications et des solutions (apprentissages particuliers) ainsi que des façons de faire en rapport avec de nombreuses questions qu'il se pose. Il les a structurées progressivement. Elles sont fonctionnelles dans ses activités de tous les jours. De plus, elles sont renforcées continuellement au fil des jours. Devant une problématique de sa vie quotidienne, l'élève y fait appel.

Au deuxième cycle, l'élève aborde la première compétence à partir de ce bagage de connaissances et de façons de faire. Durant ce cycle, il est appelé à s'initier à des activités qui relèvent davantage de la science et de la technologie. Par la simulation, il s'initie aux rudiments des façons de faire de cette discipline. Les problématiques proviennent de situations de sa vie quotidienne puisées dans le monde naturel ou dans le monde construit. L'élève s'engage dans un processus qui n'est pas du tout linéaire. En tout temps, il fait des retours selon ses besoins personnels. Il cerne une problématique, en décelant puis en associant des caractéristiques, etc. Il émet des idées de solutions, choisit une solution et la met en œuvre. Il s'assure de son adéquation en la mettant en commun avec celles de ses pairs et l'ajuste, s'il y a lieu.

À la fin du deuxième cycle, l'élève cerne correctement des éléments de la dimension scientifique et technologique d'une problématique. Il développe une façon de faire (un processus faisant appel à des habiletés) propre à la science et à la technologie lui permettant ainsi de trouver par lui-même des réponses aux questions qu'il se pose. Il propose, en utilisant au moins un moyen de communication, une solution acceptable qui va dans le sens admis par la communauté scientifique et technologique.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève poursuit son initiation à des activités qui relèvent de la science et de la technologie en s'appropriant de plus en plus les façons de faire et les connaissances propres à la discipline. Il accroît son habileté à dégager des caractéristiques d'une problématique du monde élargi naturel ou construit. Il fait ou établit avec plus de facilité et de justesse des liens entre ses explications provisoires et ses idées de solutions. Il poursuit son appropriation du réel en faisant appel à des connaissances en voie d'élaboration. Graduellement, l'élève affine son sens de l'observation, sa curiosité, son potentiel de créativité. Il se rend compte de la multitude de points de vue et des diverses solutions possibles. Ce faisant, il pratique le doute constructif et il précise ses sentiments ainsi que son désir de connaître et d'agir.

À la fin du troisième cycle, l'élève est en mesure, au regard d'une problématique, d'utiliser d'une façon plus structurée un processus faisant appel à plusieurs habiletés propres à la discipline lui permettant ainsi d'établir des liens entre les connaissances, les explications provisoires et les idées de solutions. Il propose une ou des solutions à la problématique à l'étude en utilisant des moyens variés de communication. Il choisit et utilise avec plus de discernement les façons de faire qui lui permettront de trouver une ou des solutions à la problématique.

Compétence 1

Contexte de réalisation

Agir en prenant en compte les modes de raisonnement propres à la science et à la technologie

- à partir d'une problématique issue du monde immédiat naturel ou construit
- à partir d'une problématique issue du monde élargi naturel ou construit
- à l'aide d'observations et de manipulations
- en utilisant des instruments et des outils simples
- à l'aide du matériel fourni
- individuellement et en équipe
- en ayant accès à diverses sources d'information (experts, ressources documentaires sur différents supports, ressources matérielles)

Critères d'évaluation

- Expression adéquate de la problématique en fonction de la dimension scientifique et technologique
- Application adéquate d'une démarche
- Proposition d'une solution pertinente
- Validation des résultats de la mise en œuvre

2 ^e	3 ^e
X	
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X

		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
Composantes de la compétence	Manifestations	2 ^e	3 ^e
1. L'élève circonscrit une problématique d'ordre scientifique et technologique	— Décèle des caractéristiques de la problématique	X	
	— Met en évidence des caractéristiques de la problématique		X
	— Décèle des caractéristiques d'ordre scientifique dans la problématique	X	
	— Met en évidence des caractéristiques d'ordre scientifique et technologique dans la problématique		X
	— Associe entre elles les caractéristiques de la problématique	X	
	— Fait des liens entre les caractéristiques de la problématique		X
	— Dit en quoi consiste la problématique	X	
	— Précise en quoi consiste la problématique		X
2. L'élève énonce une proposition de solution à la problématique	— Émet des idées de solutions au regard de la problématique	X	X
	— Dit ses explications provisoires qui vont dans le sens de la science et de la technologie	X	
	— Précise ses explications provisoires qui vont dans le sens de la science et de la technologie		X
	— Associe les explications provisoires aux idées de solutions	X	
	— Fait des liens entre les explications provisoires et les idées de solutions		X
	— Associe ses connaissances aux explications provisoires et aux idées de solutions	X	
	— Fait des liens entre ses connaissances, ses explications provisoires et ses idées de solutions		X
	— Ajoute des informations et des connaissances supplémentaires au regard de ses explications provisoires et de ses idées de solutions	X	X
	— Préfère une solution aux autres	X	
	— Choisit l'idée de solution la plus prometteuse		X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)		Manifestations (<i>Suite</i>)		2 ^e	3 ^e
3. L'élève met en œuvre la proposition de solution choisie	<ul style="list-style-type: none"> – Décèle des façons de faire d'ordre scientifique et technologique au regard de la solution – Met en évidence des façons de faire d'ordre scientifique et technologique au regard de la solution – Associe les façons de faire à la solution – Fait des liens entre les façons de faire et la solution – Indique des façons de faire au regard de la solution – Indique des façons de faire appropriées au regard de la solution – Trace des étapes de mise en œuvre de la solution – Agence des étapes de mise en œuvre de la solution – Effectue les étapes planifiées – Recueille les résultats 	<ul style="list-style-type: none"> – Décèle des façons de faire d'ordre scientifique et technologique au regard de la solution – Met en évidence des façons de faire d'ordre scientifique et technologique au regard de la solution – Associe les façons de faire à la solution – Fait des liens entre les façons de faire et la solution – Indique des façons de faire au regard de la solution – Indique des façons de faire appropriées au regard de la solution – Trace des étapes de mise en œuvre de la solution – Agence des étapes de mise en œuvre de la solution – Effectue les étapes planifiées – Recueille les résultats 	<ul style="list-style-type: none"> – Décèle des façons de faire d'ordre scientifique et technologique au regard de la solution – Met en évidence des façons de faire d'ordre scientifique et technologique au regard de la solution – Associe les façons de faire à la solution – Fait des liens entre les façons de faire et la solution – Indique des façons de faire au regard de la solution – Indique des façons de faire appropriées au regard de la solution – Trace des étapes de mise en œuvre de la solution – Agence des étapes de mise en œuvre de la solution – Effectue les étapes planifiées – Recueille les résultats 	X	
					X
				X	
					X
				X	
					X
				X	
					X
				X	X
				X	X
4. L'élève évalue les résultats	<ul style="list-style-type: none"> – Associe les résultats et la solution choisie – Fait des liens entre les résultats et la solution choisie – Met en commun sa solution avec celles de ses pairs en vue de la vérifier – Échange sa solution avec celles de ses pairs en vue de la vérifier – Resitue la solution en fonction de la problématique 	<ul style="list-style-type: none"> – Associe les résultats et la solution choisie – Fait des liens entre les résultats et la solution choisie – Met en commun sa solution avec celles de ses pairs en vue de la vérifier – Échange sa solution avec celles de ses pairs en vue de la vérifier – Resitue la solution en fonction de la problématique 	<ul style="list-style-type: none"> – Associe les résultats et la solution choisie – Fait des liens entre les résultats et la solution choisie – Met en commun sa solution avec celles de ses pairs en vue de la vérifier – Échange sa solution avec celles de ses pairs en vue de la vérifier – Resitue la solution en fonction de la problématique 	X	
					X
				X	
					X
				X	X

Compétence 2

Apprécier l'apport particulier de la science et de la technologie à l'activité humaine.

Portée de la compétence

Deuxième cycle

À son arrivée au deuxième cycle, l'élève a déjà des idées de ce que sont la science et la technologie et de ceux qui les exercent. Ses valeurs proviennent essentiellement de son entourage immédiat. Il fait usage de la science et de la technologie dans ses activités quotidiennes.

Au deuxième cycle, l'élève aborde la deuxième compétence avec ce bagage d'idées et de valeurs. Il décèle des manifestations de la science et de la technologie dans les diverses activités de sa vie quotidienne. Il découvre quelques éléments de la nature de celles-ci, tel le caractère humain, social et évolutif. Il constate l'influence de la science et de la technologie sur ses valeurs et sa vie quotidienne.

À la fin du deuxième cycle, l'élève, devant une manifestation de la science et de la technologie issue de la vie quotidienne, est en mesure d'associer des repères temporels (époque vécue par les parents et les grands-parents) à des aspects à caractère humain et social. Il est aussi en mesure de repérer des bribes de la façon de concevoir la science et la technologie. Il exprime son point de vue au regard de l'influence de la science et de la technologie sur sa vie quotidienne et des questions éthiques qu'elles soulèvent en se basant sur au moins un argument pertinent.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, tout en développant une attitude favorable envers la science et la technologie, l'élève met en évidence des manifestations de la science et de la technologie dans l'activité humaine. Il amplifie sa prise de conscience du caractère humain, social et évolutif de la science et de la technologie. Il poursuit sa réflexion sur l'influence de la science et de la technologie. Ce faisant, il développe l'idée du questionnement éthique et il continue d'exercer son jugement critique et sa rigueur.

À la fin du troisième cycle, l'élève, devant une manifestation de la science et de la technologie issue de la vie quotidienne, fait des liens plus explicites entre des repères temporels (époque vécue par les parents et les grands-parents) et des aspects à caractère humain et social. De plus, il discerne des traces de la façon de concevoir la science et la technologie. Il exprime son point de vue au regard de l'influence de la science et de la technologie sur sa vie quotidienne et des questions éthiques qu'elles soulèvent en se basant sur des arguments pertinents.

Compétence 2

Contexte de réalisation

2^e 3^e

Apprécier l'apport particulier de la science et de la technologie à l'activité humaine	— en se référant à une manifestation de la science et de la technologie dans sa vie quotidienne	X	X
	— à partir de sujets d'actualité ou en faisant des liens avec des situations actuelles	X	X
	— à partir d'objets ou de systèmes simples ou à l'occasion d'une réalisation ou d'une expérimentation en classe	X	X
	— en mettant en relief des éléments du présent et du passé	X	X

Critères d'évaluation

— Mise en évidence de la présence de la science et de la technologie dans sa vie quotidienne	X	X
— Mise en évidence de l'influence de la science et de la technologie sur l'activité humaine	X	X
— Mise en évidence des questions éthiques liées à la science et à la technologie dans l'activité humaine	X	X
— Expression d'un point de vue pertinent au regard de l'apport de la science et de la technologie dans sa vie quotidienne	X	
— Explication de son point de vue au regard de l'apport de la science et de la technologie à l'activité humaine		X

Composantes de la compétence

Manifestations

1. L'élève circonscrit la présence de la science et de la technologie dans l'activité humaine au regard d'une problématique	— Décèle des manifestations de la science et de la technologie dans la vie quotidienne	X	
	— Met en évidence des manifestations de la science et de la technologie dans la vie quotidienne		X
	— Associe ces manifestations de la science et de la technologie à l'activité humaine	X	
	— Fait des liens entre ces manifestations de la science et de la technologie et l'activité humaine		X
	— Dit en quoi consistent les manifestations de la science et de la technologie dans l'activité humaine	X	
	— Précise en quoi consistent les manifestations de la science et de la technologie dans l'activité humaine		X
2. L'élève considère la nature de la science et de la technologie au regard de la problématique	— Décèle des aspects à caractère humain et social liés à la science et à la technologie	X	
	— Met en évidence des aspects à caractère humain et social liés à la science et à la technologie		X
	— Associe des repères temporels à des aspects à caractère humain et social	X	
	— Fait des liens entre des repères temporels et des aspects à caractère humain et social liés à la science et à la technologie		X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)		Manifestations (<i>Suite</i>)		2 ^e	3 ^e
		– Décèle des traces de changement au regard de manifestations liées à la science et à la technologie		X	
		– Met en évidence des traces de changement au regard de manifestations liées à la science et à la technologie			X
		– Décèle des bribes de la façon de concevoir la science et la technologie à travers les âges		X	
		– Met en évidence des traces de la façon de concevoir la science et la technologie à travers les âges			X
3. L'élève examine l'impact de la science et de la technologie au regard de la problématique		– Décèle l'influence de la science et de la technologie dans la vie quotidienne		X	
		– Met en évidence l'influence de la science et de la technologie dans la vie quotidienne			X
		– Met en commun son point de vue et ceux de ses pairs		X	
		– Échange son point de vue avec ceux de ses pairs			X
		– Dit son point de vue en se basant sur des données pertinentes		X	
		– Précise son point de vue en se basant sur des données pertinentes			X
4. L'élève examine des questions éthiques liées à la science et à la technologie au regard de la problématique		– Décèle des conflits entre l'exercice de la science et de la technologie et ses valeurs		X	
		– Met en évidence des conflits entre l'exercice de la science et de la technologie et ses valeurs			X
		– Met en commun son point de vue et ceux de ses pairs		X	
		– Échange son point de vue avec ceux de ses pairs			X
		– Dit son point de vue en se basant sur des données pertinentes		X	
		– Précise son point de vue en se basant sur des données pertinentes			X

Compétence 3

Proposer des explications acceptables dans les langages appropriés à la science et à la technologie.

Portée de la compétence

Deuxième cycle

À son arrivée au deuxième cycle, l'élève a déjà utilisé des éléments du langage courant et du langage symbolique pour exprimer ses besoins, ses idées, ses explications et ses solutions au regard de problématiques issues de sa vie quotidienne. Toutefois, il ne s'est pas attardé à déceler, parmi les éléments du langage courant, ceux qui sont utilisés dans leur acception scientifique et technologique ni à déceler, parmi les éléments du langage symbolique, ceux qui sont utilisés en science et en technologie.

Au deuxième cycle, l'élève poursuit le déploiement de ces langages. Il décèle des termes et des représentations graphiques utilisés dans leur acception scientifique et technologique. Il associe les nouveaux éléments pris dans leur acception scientifique et technologique aux éléments du langage courant, d'une part, et les nouveaux éléments liés à la science et à la technologie à ceux du langage symbolique, d'autre part. Il met à profit l'usage de différents éléments constitutifs du langage courant et du langage symbolique (règles, syntaxe, termes, symboles, dessins, schémas, graphiques) de façon adéquate lorsqu'il participe à des discussions avec ses pairs.

À la fin du deuxième cycle, l'élève prend en compte des éléments des langages appropriés à la science et à la technologie lorsqu'il exprime sa pensée (explications et solutions) et sa compréhension de concepts de base au regard des diverses problématiques d'ordre scientifique et technologique issues de sa vie quotidienne.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève poursuit son appropriation des langages liés à la science et à la technologie en s'appuyant sur les apprentissages faits au cours du deuxième cycle. Il fait une utilisation de plus en plus juste des éléments constitutifs du langage courant et du langage symbolique (règles, syntaxe, symboles, dessins, schémas, graphiques, etc.) lorsqu'il échange son point de vue avec ceux de ses pairs. Il fait preuve d'imagination quant à l'utilisation des divers modes de représentation lors de discussions, présentations, démonstrations, etc.

À la fin du troisième cycle, l'élève utilise avec précision et rigueur les langages appropriés à la science et à la technologie lorsqu'il exprime sa pensée et sa compréhension au regard des concepts de base liés à des problématiques d'ordre scientifique et technologique issues de sa vie quotidienne. De plus, il fait preuve d'aisance, d'assurance et d'autonomie dans le choix des modes de représentation.

Compétence 3

Contexte de réalisation

- Proposer des explications acceptables dans les langages appropriés à la science et à la technologie
- dans les différentes manifestations de la science et de la technologie issues de sa vie quotidienne
 - en faisant appel à au moins un mode de représentation
 - en faisant appel à des modes de représentation
 - en soutenant un questionnement, une démonstration, une explication
 - dans les différentes activités de cette discipline, d'autres disciplines ou dans la vie quotidienne

Critères d'évaluation

- Prise en compte adéquate des éléments des langages appropriés à la science et à la technologie
- Expression cohérente de sa pensée en prenant en compte les langages appropriés à la science et à la technologie

2 ^e	3 ^e
X	X
X	
	X
X	X
X	X
X	X
X	X

		Version provisoire (2 ^e et 3 ^e cycles)	
		2 ^e	3 ^e
Composantes de la compétence	Manifestations		
1. L'élève déploie des éléments du langage courant lié à la science et à la technologie au regard d'une problématique	— Décèle, parmi des éléments du langage courant, ceux qui sont utilisés dans leur acception scientifique et technologique	X	
	— Met en évidence, parmi des éléments du langage courant, ceux qui sont utilisés dans leur acception scientifique et technologique		X
	— Associe les nouveaux éléments pris dans leur acception scientifique et technologique aux éléments du langage courant	X	
	— Fait des liens entre les nouveaux éléments pris dans leur acception scientifique et technologique et ceux du langage courant		X
2. L'élève déploie un langage symbolique lié à la science et à la technologie au regard de la problématique	— Décèle, parmi des éléments du langage symbolique, ceux qui sont utilisés en science et en technologie	X	
	— Met en évidence, parmi des éléments du langage symbolique, ceux qui sont utilisés en science et en technologie		X
	— Associe les nouveaux éléments liés à la science et à la technologie à ceux du langage symbolique	X	
	— Fait des liens entre les nouveaux éléments liés à la science et à la technologie et ceux du langage symbolique		X
3. L'élève exploite les langages courant et symbolique liés à la science et à la technologie au regard de la problématique	— Dit, dans un langage approprié, les liens qu'il fait entre les différents éléments constitutifs de la problématique	X	X
	— Précise, dans un langage approprié, les liens qu'il fait entre les différents éléments constitutifs de la problématique		X
	— Décèle des liens possibles entre ses explications et d'autres problématiques	X	
	— Met en évidence des liens possibles entre ses explications et d'autres problématiques		X
	— Met en commun son point de vue sur ses liens et ceux de ses pairs	X	
	— Échange son point de vue sur ses liens et ceux de ses pairs		X

Contenu disciplinaire

La science et la technologie dans l'activité humaine

La science et la technologie comme activité humaine et sociale

- Activités de la vie courante en rapport avec la science et la technologie
- Femmes et hommes de toutes cultures ou de tous milieux qui œuvrent en science et en technologie
- Carrières en science et en technologie

Le développement de la science et de la technologie à travers les époques

- La science et la technologie à l'époque des parents et des grands-parents
- La science et la technologie aujourd'hui
- La science et la technologie demain
- Évolution de l'idée de mesure en science et en technologie
- Évolution des instruments de mesure, des machines et des outils dont l'ordinateur
- Connaissances scientifiques et technologiques qui se développent grâce à l'accumulation graduelle de données
- Évolution de la pensée scientifique et technologique
- Données scientifiques et technologiques continuellement remises en question
- Rapprochement de la science et de la technologie
 - Contribution de la science au développement technologique
 - Contribution de la technologie au développement scientifique

L'influence et les impacts de la science et de la technologie sur la vie

- Changements dans les habitudes de vie (santé, alimentation, consommation, transport, communication, qualité de vie, etc.)
- Applications de la science et de la technologie (réponses à des besoins, économie d'énergie, de temps, etc.)

Les questions éthiques soulevées par la science et la technologie

- Usages qui sont faits des découvertes et des applications
- Effets positifs et négatifs de la science et de la technologie
- Actions pour la conservation et l'amélioration de la vie

Les limites de la science et de la technologie

- Questions auxquelles la science et la technologie apportent un éclairage
- Réponses qui soulèvent de nouvelles questions
- Questions auxquelles la science et la technologie n'ont pas encore de réponse
- Contraintes qui limitent le développement de la science et de la technologie (économie, connaissances actuelles, éthique, etc.)

(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
2 ^e	3 ^e
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X

2^e 3^e

--	--

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |

[illegible]

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |

[illegible][illegible]

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |

[illegible]

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | |
| | X |

Contenu disciplinaire (Suite)

L'organisation

- Relations entre les constituants et leur agencement
 - De la matière vivante (aspect externe de plantes, d'animaux, êtres humains, micro-organismes, objets fabriqués, etc.)
 - De la matière qui n'a jamais été vivante (minéraux, sols, objets fabriqués, Terre, Lune, Soleil, etc.)

Les transformations

- Transformation d'organismes vivants (cycle : naissance, croissance, reproduction, mort)
- Transformation d'un milieu par des phénomènes naturels (cycle des saisons, chaleur, froid, érosion, etc.)
- Transformation d'un milieu par l'être humain (agriculture, système routier, construction d'habitations, etc.)
- Transformation d'un objet naturel en objet fabriqué

L'énergie

Les formes d'énergie

- Manifestations de l'énergie (lumière, chaleur, électricité, mouvement, etc.)

Les modes de transmission de l'énergie

- Rayonnement (le Soleil transmet de la lumière et de la chaleur)
- Conductibilité thermique (la chaleur se transmet plus rapidement à travers certains matériaux)

Les transformations de l'énergie

- Transformation par les organismes vivants (lumière, chaleur, nourriture, etc.)
- Transformation par les machines (électrique à mécanique, électrique à thermique, mécanique à thermique, etc.)
- Consommation d'énergie par l'être humain (électricité, bois, gaz, etc.)
- Conservation de l'énergie (énergie renouvelable versus énergie non renouvelable)

Le mouvement

Les caractéristiques du mouvement

- Position, direction et vitesse d'un objet (droit, zigzag, en rond, aller-retour, vite, lentement, etc.)

(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
2 ^e	3 ^e
X	X
X	X
X	
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X

Contenu disciplinaire (Suite)

La transmission du mouvement

- Mécanismes simples (leviers, poulies, plan incliné, engrenages)
- Machines utilisant une source d'énergie (roue hydraulique, éolienne, etc.)

L'interaction

L'interdépendance des organismes vivants et des milieux de vie

- Interaction pour se nourrir, se reproduire (espace, dispersion des graines, transport de pollen, etc.)
- Lumière, température, composition des sols d'un écosystème donné qui affectent des organismes vivants (croissance, développement, reproduction, mort)
- Compétition et mutualisme

Les interactions dans un objet fabriqué

- Formes, fonctions et matériaux

Les forces

- Effets d'une force sur la direction d'un objet (pousser, tirer)
- Effets combinés de plusieurs forces sur un objet (renforcement ou opposition)
- Effets de la masse sur une force
- Effets de l'attraction gravitationnelle sur un objet
 - En chute libre
 - Près de la Terre (météores, satellites)
- Effets de l'attraction électromagnétique
 - Les aimants
 - L'électrostatique

Langages appropriés à la science et à la technologie

- Les langages appropriés (qui touchent notamment à la langue courante, à la mathématique et à l'informatique)
- Terminologie liée aux concepts de matière, d'énergie, de mouvement et d'interaction
- Conventions et modes de représentation
 - Symboles (mouvement, sécurité, maniement d'outils, etc.)
 - Graphiques (pictogramme, histogramme, etc.)
 - Tableaux
 - Dessins et croquis

2 ^e	3 ^e
X	X
	X
X	X
	X
	X
X	
	X
X	
	X
X	X
X	X
X	X
X	X

Suggestions

2^e 3^e

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Échange d'information entre élèves
- Utilisation d'Internet pour accéder à des sites à caractère scientifique et technologique
- Utilisation de cédéroms pour recueillir de l'information sur un sujet à l'étude
- Organisation et présentation de données
- Création d'images

X	X
X	X
X	X
X	X
X	X

Enrichissement

- Participation à des conférences liées à un sujet à l'étude (découvertes scientifiques, innovations technologiques et leurs répercussions)
- Participation à des expositions sur la science et la technologie
- Visite de centres d'interprétation et de musées de science et de technologie
- Visite d'une usine de transformation
- Enquête sur l'évolution d'un objet ou d'une machine simple
- Inventaire des métiers pratiqués par les parents et qui sont liés au domaine de la science et de la technologie
- Analyse d'un objet au choix de l'élève, comprenant un mécanisme simple
- Élaboration d'un projet interdisciplinaire en science et technologie et en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté sur des changements (d'un objet d'usage courant, de techniques de production, de moyens de transport, etc.)
- Montage et démontage d'un objet comprenant un mécanisme simple
- Discussion avec une personne-ressource sur un sujet à l'étude

X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	
X	X
X	X
X	X
X	X

Travaux personnels des élèves

- Observations personnelles à la maison ou à l'extérieur (d'une plante à fleurs, d'un animal, d'objets courants, etc.)
- Consignation dans un journal de bord de ses remarques, de ses dessins, etc., sur un sujet à l'étude
- Enquête personnelle auprès de parents, de grands-parents, etc., pour connaître leur façon d'agir lorsqu'ils avaient son âge dans une problématique liée au sujet d'étude
- Poursuite de manipulations et d'explorations à la maison
- Compte rendu de l'observation, dans son milieu, de comportements ou de gestes liés à un sujet à l'étude (ce que font les gens avec leurs animaux en hiver, quelles sont leurs attitudes en matière de conservation de leur environnement, etc.)
- Présentation aux élèves de sa classe de moyens à prendre pour répondre à un besoin tout en respectant le milieu et les individus
- Présentation aux élèves de sa classe de moyens combinant le respect du milieu et l'utilisation d'outils, de machines, d'appareils
- Exemples d'applications de découvertes scientifiques et d'innovations technologiques qui ont apporté de nouvelles façons de répondre à nos besoins
- Écoute d'émissions à caractère scientifique et technologique
- Collecte d'objets naturels en rapport avec le sujet à l'étude

X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	

Le rythme des changements survenus au cours des dernières décennies a pour répercussion, entre autres, la complexification des rapports sociaux. Les sociétés sont de moins en moins homogènes et la compréhension de leur organisation et de l'aménagement de leur territoire exige l'acquisition de repères et de clés de lecture particulières.

Les disciplines du domaine de l'univers social — géographie, histoire et éducation à la citoyenneté — fournissent à l'élève des outils privilégiés d'intégration sociale, lesquels permettent de comprendre, dans leurs grandes lignes, le fonctionnement des sociétés et l'organisation des territoires. La géographie et l'histoire à l'école permettent l'ouverture sur le monde. Elles orientent le regard de l'élève sur les différentes relations qui se manifestent tant à l'intérieur des sociétés et de leur territoire qu'entre celles-ci et leur territoire. De plus, l'acquisition de repères et de clés de lecture permet à l'élève de saisir le sens des transformations et le conduit à s'engager et à participer, en tant que citoyen responsable, au devenir de son territoire, de sa société et de ses institutions démocratiques.

Les compétences développées par les disciplines du domaine de l'univers social prennent en compte des compétences transversales et des axes de développement de domaines d'expérience de vie du Programme des programmes. En effet, de par leur organisation, les composantes et les manifestations qui sous-tendent les compétences du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* requièrent que l'élève s'engage, individuellement ou en équipe, dans une démarche de construction du réel débouchant sur une représentation qu'il doit exposer aux autres élèves. L'élève doit se questionner, s'approprier des situations-problèmes, chercher de l'information et la traiter, dégager des réponses, réaliser des productions, communiquer le résultat de ses recherches et le comparer à celui d'autres élèves, prendre position, nuancer son point de vue et exercer son jugement critique tout en faisant preuve de créativité. Enfin, l'élève s'affirme et interagit positivement dans le respect des autres tout en exploitant l'information afin de comprendre des situations-problèmes liées à la dynamique sociale¹.

Apprentissages communs au domaine de l'univers social

- Lire, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales et territoriales d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.
- Construire sa conscience sociale et sa conscience territoriale.
- Agir en citoyen responsable et éclairé.

1. Interrogation liée à une question sociale, rattachée aux rapports entre les citoyens ou aux rapports entre les citoyens et le territoire qu'ils occupent.

Présentation des disciplines

La géographie moderne s'inscrit dans une perspective sociale dont l'être humain est le principal acteur. Elle cherche donc avant tout à amener l'élève à comprendre le rôle de l'être humain dans l'organisation des territoires, ici et ailleurs dans le monde, et par conséquent à comprendre son propre rôle. L'élève découvre différentes organisations de territoires saisis en tant qu'espaces ordonnés et construits, ce qui l'amène à s'interroger et à s'informer, et le prépare à agir sur et dans l'espace. Il prend ainsi conscience de la diversité des territoires et constate que certains de ses actes peuvent avoir des répercussions sur d'autres territoires et sur d'autres êtres humains.

L'histoire, c'est la compréhension du présent en recourant au passé à l'aide d'une méthode. L'histoire à l'école n'est pas différente. C'est pour comprendre le présent que l'élève étudie le passé et, bien sûr, pour être en mesure de comprendre les innombrables présents qu'il vivra.

Plus la société devient complexe, plus elle évolue rapidement, plus il est nécessaire de recourir à la géographie et à l'histoire pour s'y retrouver, pour comprendre le présent et, possiblement, pour participer à l'orientation de son avenir. C'est là le rôle principal des disciplines du domaine de l'univers social. La géographie et l'histoire enseignées à l'école aident l'élève à comprendre l'organisation des sociétés sur leur territoire, à s'expliquer les changements qu'elles ont connus et les transformations apportées à leur territoire et à s'ouvrir à la diversité des réalités sociales.

L'éducation à la citoyenneté est une préoccupation partagée par l'ensemble des programmes d'études. Toutefois, l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* la rattache plus particulièrement au domaine de l'univers social, lequel demeure un lieu privilégié d'initiation au politique et au culturel. On y développe les compétences indispensables à l'agir responsable d'un citoyen éclairé dans une démocratie. En se familiarisant avec l'organisation de sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et en s'expliquant les motifs qui ont présidé à l'organisation du territoire qu'elles occupent ou ont occupé, l'élève prend conscience non seulement des droits et des responsabilités de chacun, mais aussi des valeurs qui sous-tendent la vie en société. En exprimant son point de vue, en le confrontant à celui des autres élèves et en le nuanciant, l'élève construit peu à peu son interprétation de la réalité, développe progressivement son jugement critique, s'ouvre graduellement à l'acceptation des différences et au respect de la dissidence, ce qui le prépare à répondre aux exigences de la vie en société.

Apprentissages intégrés des disciplines

Compétence 1

Rendre compte de l'organisation d'une société sur son territoire et de l'apport de cette société à notre société.

Sens de la compétence

En découvrant les liens étroits qui existent entre l'organisation d'une société et celle du territoire sur lequel elle évolue, s'y adaptant et le transformant, l'élève apprend à lire une société sur son territoire à un moment donné, dans une perspective globalisante. Il place cette société dans ses contextes géographique et historique. Il la situe par rapport à aujourd'hui, en apprécie l'héritage et se familiarise ainsi avec le concept de continuité. L'élève s'initie aux exigences de la vie en société, comme le respect des valeurs, l'exercice des droits et des responsabilités, le respect des règles, des mécanismes et des institutions, ce qui contribue à sa formation de citoyen.

Compétence 2

Interpréter le changement dans une société et des transformations apportées à son territoire.

Sens de la compétence

Le regard que l'élève porte sur une société et sur son territoire à deux moments significativement distants l'amène à prendre du recul, à constater la durée et l'invite à inscrire les changements et les transformations qu'il observe dans une perspective diachronique. L'élève place cette société dans ses contextes géographique et historique. Il prend conscience des causes de changements et de transformations ainsi que de leurs effets sur l'application et la modification des règles de vie en société de même que sur l'évolution d'un territoire. L'élève pose un regard critique sur ces changements et ces transformations, prend position par rapport à ceux-ci et justifie son point de vue. Il contribue ainsi lui-même à sa formation de citoyen.

Compétence 3

S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Sens de la compétence

Par la comparaison, à un même moment, de sociétés et du territoire qu'elles occupent, l'élève fréquente le concept de simultanéité. Il place chacune de ces sociétés dans ses contextes géographique et historique. En contact, entre autres, avec une diversité de cultures, de valeurs, de modes de vie, de religions et de territoires, l'élève apprend à accueillir la différence. Il confronte des points de vue, se forme une opinion, nuance ses jugements, organise sa pensée et défend ses idées. Ce faisant, il contribue lui-même à sa formation de citoyen.

Compétences en Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Compétence 1

Rendre compte de l'organisation d'une société sur son territoire et de l'apport de cette société à la société actuelle

Composantes de la compétence

- L'élève éveille sa curiosité au regard de l'organisation d'une société sur son territoire
- L'élève prend connaissance d'une situation-problème concernant l'organisation de la société sur son territoire et l'apport de cette société à notre société
- L'élève planifie sa recherche pour répondre à son questionnement
- L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour expliquer l'organisation de la société sur son territoire
- L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour examiner des traces toujours présentes de cette société
- L'élève partage sa compréhension de l'organisation de la société sur son territoire et de l'apport de cette société à notre société
- L'élève prend conscience de la démarche utilisée pour rendre compte de l'organisation d'une société sur son territoire et de l'apport de cette société à notre société

Compétences en Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (Suite)

Compétence 2

Interpréter le changement dans une société et des transformations apportées à son territoire

Composantes de la compétence

- L'élève éveille sa curiosité au regard de changements survenus dans une société et de transformations apportées à son territoire
- L'élève prend connaissance d'une situation-problème concernant le changement dans une société et des transformations apportées à son territoire
- L'élève planifie sa recherche pour répondre à son questionnement
- L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour expliquer des changements survenus dans la société et des transformations apportées à son territoire
- L'élève exerce son jugement critique à l'égard de changements survenus dans la société et de transformations apportées à son territoire en rapport avec la situation-problème
- L'élève partage sa compréhension des changements survenus dans la société et des transformations apportées à son territoire
- L'élève prend conscience de la démarche utilisée pour interpréter le changement dans une société et des transformations apportées à son territoire

Compétence 3

S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire

Composantes de la compétence

- L'élève éveille sa curiosité au regard de la diversité des sociétés et de leur territoire
- L'élève prend connaissance d'une situation-problème concernant la diversité des sociétés et de leur territoire
- L'élève planifie sa recherche pour répondre à son questionnement
- L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour expliquer la diversité des sociétés et de leur territoire
- L'élève exerce son jugement critique sur la diversité des sociétés et de leur territoire
- L'élève partage sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire
- L'élève prend conscience de la démarche utilisée pour s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire

Liens entre les compétences

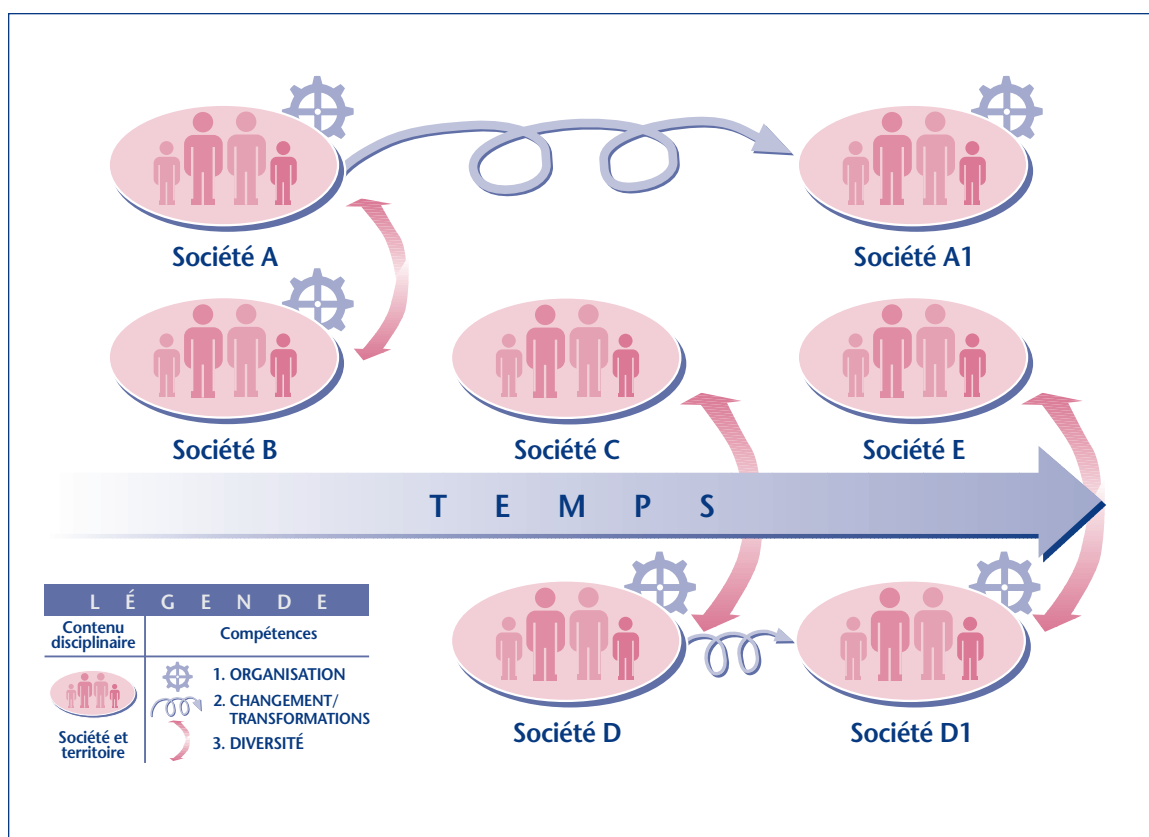
Au premier cycle, les apprentissages particuliers du domaine de l'univers social ont permis à l'élève de s'initier à la vie en société et de se familiariser avec des techniques particulières à la géographie (représentation de l'espace) et à l'histoire (représentation du temps). L'élève a exploré des paysages et évoqué différents repères temporels. Il a ainsi construit les concepts de société, d'espace et de temps, ce qui lui assure une préparation adéquate pour aborder les compétences des disciplines du domaine de l'univers social aux deuxième et troisième cycles du primaire.

Aux deuxième et troisième cycles, les trois compétences se rapportent à la lecture de sociétés ou de territoires sous des regards différents : organisation, changement et transformation, diversité. Elles sont étroitement liées en ce que le développement des deuxième et troisième compétences exige le réinvestissement d'apprentissages associés à la première compétence où l'élève porte un regard sur une société et sur le territoire qu'elle occupe pour en établir l'organisation. Pour développer la deuxième compétence, il porte ce regard à deux moments distincts pour découvrir des changements et des transformations. Le développement de la troisième compétence s'exerce dans le contexte d'au moins deux sociétés sur leur territoire observées à un même moment, ce qui amène l'élève à en constater la diversité.

Certaines composantes des trois compétences sont récurrentes parce qu'elles constituent les étapes d'une démarche de compréhension du réel.

Schéma 12.1

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté



Importance relative des compétences

Au deuxième cycle, la première compétence revêt une importance prépondérante. En effet, l'organisation des sociétés et des territoires constitue l'élément de base qui donne sens aux deux autres compétences. Cette importance se justifie d'ailleurs par le fait qu'il s'agit de la première occasion donnée à l'élève de construire le concept d'organisation. Le programme accorde néanmoins une importance plus considérable à la compétence liée à la diversité (compétence 3) qu'à celle portant sur les changements et les transformations (compétence 2). Ce choix s'explique par le fait qu'il semble plus facile pour l'élève du deuxième cycle de saisir la synchronie que la diachronie.

Au troisième cycle, les trois compétences revêtent une importance équivalente. L'élève est à même de saisir diverses relations entre des réalités sociales et territoriales dans un contexte de diachronie. Le fait que l'élève développe également les trois compétences sur un pied d'égalité devrait lui assurer une préparation adéquate pour aborder les compétences prescrites aux programmes du domaine de l'univers social du secondaire.

Compétence 1

Rendre compte de l'organisation d'une société sur son territoire et de l'apport de cette société à notre société.

Portée de la compétence

Deuxième cycle

Au premier cycle, les disciplines obligatoires du Programme de formation ont permis à l'élève d'acquérir une formation de base au regard des apprentissages particuliers liés aux concepts de société, d'espace et de temps. L'élève est initié au décodage d'éléments de l'organisation d'une société et d'un territoire. Il reconnaît et décrit des repères spatiotemporels et les utilise pour s'orienter, se diriger, situer et se situer. Il construit et utilise des plans et des lignes du temps simples. Il décrit des éléments naturels et humains de différents milieux.

Au deuxième cycle, l'élève élargit sa représentation de réalités sociales dans l'espace et dans le temps. En partant de réalités observables, il apprend à lire l'organisation de sociétés sur leur territoire en se questionnant sur leurs éléments constitutifs et sur les liens qui les unissent. Il relève des traces que ces sociétés ont laissées dans notre société. L'élève réalise des productions et partage ses découvertes avec les autres élèves, ce qui le conduit à une perspective d'ensemble de l'organisation d'une société sur son territoire. Il fait enfin un retour critique sur sa démarche.

À la fin du deuxième cycle, l'élève montre qu'il lit l'organisation d'une société sur son territoire. Dans une production, il représente cette organisation : il établit les contextes géographique et historique immédiats; il évoque deux liens entre des composantes de la société et l'aménagement de son territoire; il précise le rôle de certains personnages et l'incidence de certains événements sur l'organisation de la société et de son territoire; il fait état de traces de cette société toujours présentes dans notre société. Lors d'un retour critique sur sa démarche, l'élève décrit le cheminement parcouru et confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève poursuit le développement de cette compétence en portant un regard plus approfondi sur des sociétés et leur territoire. Il produit des outils de recherche, consulte des sources variées et les critique. Il raffine l'analyse qu'il fait des relations entre l'organisation de la société et l'aménagement du territoire qu'elle occupe. Il porte une attention soutenue, mais aussi critique, aux traces sociales et territoriales qui persistent dans notre société. L'élève réalise des productions plus élaborées en utilisant des supports diversifiés pour transmettre l'information. Le partage des productions entre pairs lui donne une vue d'ensemble de l'organisation d'une société sur son territoire. Il fait enfin un retour critique sur sa démarche.

À la fin du cycle, l'élève montre qu'il lit avec plus d'aisance l'organisation d'une société sur son territoire. Dans une production, il représente cette organisation : il établit les contextes géographique et historique élargis; il établit trois liens entre des composantes de la société et l'aménagement de son territoire; il précise le rôle de certains personnages et l'incidence de certains événements sur l'organisation de la société et de son territoire; il estime l'importance des réalisations de cette société dans notre société. Lors d'un retour critique sur sa démarche, l'élève décrit le cheminement parcouru et confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures.

Compétence 1	Contexte de réalisation	2 ^e	3 ^e
Rendre compte de l'organisation d'une société sur son territoire et de l'apport de cette société à notre société	— à l'aide d'un atlas géographique et historique dont les cartes sont simples et les thèmes limités	X	
	— à l'aide d'un atlas géographique et historique dont les cartes sont simples et les thèmes multiples		X
	— en utilisant des documents écrits, visuels ou médiatiques variés et des ressources du milieu	X	
	— en utilisant des documents écrits, visuels ou médiatiques variés et des ressources du milieu présentant des points de vue divergents		X
	— en utilisant un vocabulaire précis relatif aux concepts de société, d'espace et de temps	X	X
	— en utilisant des cartes simples présentant un territoire à plusieurs échelles	X	X
	— en utilisant une ligne du temps graduée par décennies et par siècles	X	X
	— en utilisant une ligne du temps graduée par siècles et par millénaires		X
	— en recourant aux habiletés techniques particulières à l'histoire et à la géographie	X	X
	— en utilisant des technologies de l'information et de la communication	X	X
Critères d'évaluation			
— Établissement des contextes géographique et historique exacts		X	X
— Reconnaissance de liens entre des composantes de la société et l'aménagement de son territoire		X	
— Établissement de liens cohérents entre des composantes de la société et l'aménagement de son territoire			X
— Précision du rôle de certains personnages et de l'incidence de certains événements sur l'organisation de la société et de son territoire		X	X
— Indication de l'apport à notre société		X	
— Estimation de l'apport à notre société			X
— Représentation de l'organisation de la société sur son territoire dans une production		X	X
— Retour critique sur la démarche utilisée		X	X

Composantes de la compétence		Manifestations		2 ^e	3 ^e
1. L'élève éveille sa curiosité au regard de l'organisation d'une société sur son territoire	—	Exprime ses perceptions initiales à l'égard de composantes de la société et de son territoire		X	X
	—	Se questionne sur l'organisation de la société et sur l'aménagement de son territoire		X	X
2. L'élève prend connaissance d'une situation-problème concernant l'organisation de la société sur son territoire et l'apport de cette société à notre société	—	Se représente la situation-problème		X	X
	—	Précise les contextes historique et géographique		X	X
	—	Formule des questions liées à la situation-problème		X	X
3. L'élève planifie sa recherche pour répondre à son questionnement	—	Établit un plan pour recueillir l'information		X	X
	—	Choisit des outils de recherche		X	
	—	Produit des outils de recherche			X
	—	Recueille l'information		X	X
	—	Critique les sources d'information			X
4. L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour expliquer l'organisation de la société sur son territoire	—	Décrit les principales composantes de la société et de l'aménagement de son territoire		X	X
	—	Reconnaît des liens entre des composantes de la société et l'aménagement de son territoire		X	
	—	Établit des liens entre des composantes de la société et l'aménagement de son territoire			X
	—	Précise le rôle de certains personnages et l'incidence de certains événements sur l'organisation de la société et l'aménagement de son territoire		X	X
	—	Confronte l'information avec ses questions		X	X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	2 ^e	3 ^e
5. L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour examiner des traces toujours présentes de cette société	— Indique des réalisations toujours présentes	X	X
	— Distingue des usages, hier et aujourd'hui	X	X
	— Estime l'importance de ces réalisations aujourd'hui ²		X
	— Confronte l'information avec ses questions	X	X
6. L'élève partage sa compréhension de l'organisation de la société sur son territoire et de l'apport de cette société à notre société	— Choisit un moyen pour transmettre sa compréhension de l'organisation de la société sur son territoire et de son apport à notre société ³	X	X
	— Utilise des supports variés ⁴		X
	— Organise l'information dans une production	X	X
	— Indique les sources d'information	X	X
	— Présente une production	X	X
	— Exprime des propos pertinents	X	X
7. L'élève prend conscience de la démarche utilisée pour rendre compte de l'organisation d'une société sur son territoire et de l'apport de cette société à notre société	— Effectue un retour critique sur la démarche	X	X
	— Confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures	X	X

2. Déterminer en quoi et comment une réalisation marque l'organisation actuelle d'une société sur son territoire (exemple : le découpage du territoire en rangs, mis en place lors du Régime seigneurial, marque toujours la paysage puisqu'il est encore associé au cadastre rural dans la majorité des régions du Québec).

3. Procédé principal utilisé pour présenter une production (présentation orale, écrite, maquette, affiche, etc.).

4. Procédé mis en place parallèlement au moyen choisi pour illustrer, étayer, rendre la transmission plus claire, plus intéressante (image, carte, tableau, texte, transparent, vidéo, etc.).

Compétence 2

Interpréter le changement dans une société et des transformations apportées à son territoire.

Portée de la compétence

Deuxième cycle

Au premier cycle, les disciplines obligatoires du Programme de formation ont permis à l'élève de construire et de lire des lignes du temps et d'interpréter des cartes ou différents documents relatifs à l'espace. L'élève ordonne des événements, situe chronologiquement des moments de la vie de certaines personnes, constate des différences tant chez celles-ci que dans leurs activités et sur leur territoire. Il est initié aux concepts de changement et de transformation.

Au deuxième cycle, l'élève enrichit sa compréhension du concept de changement et de transformation. En partant de réalités observables d'une société et de son territoire à deux moments, il reconnaît des causes et des conséquences de changements survenus dans une société et de transformations apportées à son territoire. Il exerce son jugement critique en exprimant son point de vue sur ceux-ci, en le confrontant à celui des autres élèves et en le nuancant au besoin. Il réalise des productions et partage, avec les autres élèves, son interprétation de changements sociaux et de transformations territoriales. Le partage des productions entre pairs lui donne une perspective d'ensemble des changements dans une société et des transformations de son territoire. Il fait enfin un retour critique sur sa démarche.

À la fin du deuxième cycle, l'élève montre qu'il interprète des changements sociaux et des transformations territoriales. Dans une production, il traite de ces changements et de ces transformations : il établit les contextes géographique et historique immédiats; il établit une cause et une conséquence relatives à deux changements sociaux et à deux transformations territoriales; il précise le rôle de certains personnages et l'incidence de certains événements sur des changements survenus dans la société et des transformations apportées à son territoire; il exprime clairement son point de vue sur ces changements et ces transformations et s'appuie sur un argument pertinent dans chaque cas. Lors d'un retour critique sur sa démarche, l'élève décrit le cheminement parcouru et confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève progresse dans son analyse des changements survenus dans une société et des transformations apportées à son territoire. Il ne se limite plus à les énumérer, il les décrit. De même, il ne se limite plus à en reconnaître des causes et des conséquences, il les établit, passant ainsi du simple repérage à l'inférence. En précisant le rôle des personnages sur les changements et les transformations, il pousse sa recherche jusqu'à la reconnaissance de leurs intérêts. Il consulte des points de vue divergents avant d'arrêter le sien, de le justifier et de le confronter avec celui des autres élèves. L'élève réalise des productions élaborées en utilisant des supports diversifiés pour transmettre l'information. Le partage des productions entre pairs lui donne une vue d'ensemble des changements observés dans une société et des transformations observées sur son territoire. Il fait enfin un retour critique sur sa démarche.

À la fin du cycle, l'élève montre qu'il interprète avec plus d'aisance des changements sociaux et des transformations territoriales. Dans une production, il traite de ces changements et de ces transformations : il établit les contextes géographique et historique élargis; il établit une cause et une conséquence relatives à trois changements sociaux et à trois transformations territoriales; il précise le rôle de certains personnages, leurs intérêts particuliers et l'incidence de certains événements sur les changements survenus dans la société et sur les transformations apportées à son territoire; il exprime clairement son point de vue sur ces changements et ces transformations et s'appuie sur des arguments pertinents dans chaque cas. Lors d'un retour critique sur sa démarche, l'élève décrit le cheminement parcouru et confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures.

Compétence 2	Contexte de réalisation	2 ^e	3 ^e
Interpréter le changement dans une société et des transformations apportées à son territoire	— à l'aide d'un atlas géographique et historique dont les cartes sont simples et les thèmes limités	X	
	— à l'aide d'un atlas géographique et historique dont les cartes sont simples et les thèmes multiples		X
	— en utilisant des documents écrits, visuels ou médiatiques variés et des ressources du milieu	X	
	— en utilisant des documents écrits, visuels ou médiatiques variés et des ressources du milieu présentant des points de vue divergents		X
	— en utilisant un vocabulaire précis relatif aux concepts de société, d'espace et de temps	X	X
	— en utilisant des cartes simples présentant un territoire à plusieurs échelles	X	X
	— en utilisant une ligne du temps graduée par décennies et par siècles	X	X
	— en utilisant une ligne du temps graduée par siècles et par millénaires		X
	— en recourant aux habiletés techniques particulières à l'histoire et à la géographie	X	X
	— en utilisant des technologies de l'information et de la communication	X	X
Critères d'évaluation			
— Établissement des contextes géographiques et historiques exacts		X	X
— Reconnaissance de causes et de conséquences de changements et de transformations		X	
— Établissement de causes et de conséquences liées aux changements et aux transformations			X
— Précision du rôle de certains personnages et de l'incidence de certains événements sur des changements et des transformations		X	X
— Reconnaissance des intérêts de différents personnages			X
— Représentation des changements et des transformations relevés dans une production		X	X
— Présentation d'arguments pertinents à l'appui de son point de vue sur ces changements et transformations		X	X
— Retour critique sur la démarche utilisée		X	X

Composantes de la compétence		Manifestations		2 ^e	3 ^e
1. L'élève éveille sa curiosité au regard de changements survenus dans une société et de transformations apportées à son territoire	—	Exprime ses perceptions initiales sur des composantes de la société et de son territoire à deux moments		X	X
	—	Se questionne sur les changements survenus au sein de la société et sur les transformations apportées à son territoire		X	X
2. L'élève prend connaissance d'une situation-problème concernant le changement survenu dans une société et des transformations apportées à son territoire	—	Se représente la situation-problème		X	X
	—	Précise les contextes historique et géographique		X	X
	—	Formule des questions liées à la situation-problème		X	X
3. L'élève planifie sa recherche pour répondre à son questionnement	—	Établit un plan pour recueillir l'information			X
	—	Choisit des outils de recherche		X	
	—	Produit des outils de recherche			X
	—	Recueille l'information		X	X
	—	Critique les sources d'information			X
4. L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour expliquer des changements survenus dans la société et des transformations apportées à son territoire	—	Énumère les principaux changements survenus dans la société et les principales transformations apportées à son territoire		X	
	—	Décrit les principaux changements survenus dans la société et les principales transformations apportées à son territoire			X
	—	Précise le rôle de certains personnages et l'incidence de certains événements sur des changements survenus dans la société et des transformations apportées à son territoire		X	X
	—	Reconnaît les intérêts de différents personnages			X
	—	Reconnaît des causes des changements et des transformations		X	
	—	Établit des causes des changements et des transformations			X
	—	Reconnaît des conséquences des changements et des transformations		X	
	—	Établit des conséquences des changements et des transformations			X
	—	Confronte l'information avec ses questions		X	X

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	2 ^e	3 ^e
5. L'élève exerce son jugement critique à l'égard de changements survenus dans la société et de transformations apportées à son territoire en rapport avec la situation-problème	— Consulte des documents exposant des points de vue divergents sur ces changements et transformations		X
	— Exprime son point de vue sur ces changements et transformations	X	X
	— Justifie son point de vue	X	X
	— Confronte son point de vue à celui d'autres élèves	X	X
	— Nuance son point de vue au besoin	X	X
6. L'élève partage sa compréhension des changements survenus dans la société et des transformations apportées à son territoire	— Choisit un moyen pour transmettre sa compréhension des changements survenus dans la société et des transformations apportées à son territoire	X	X
	— Utilise des supports variés		X
	— Organise l'information dans une production	X	X
	— Indique ses sources d'information	X	X
	— Présente une production	X	X
7. L'élève prend conscience de la démarche utilisée pour interpréter le changement survenu dans une société et des transformations apportées à son territoire	— Exprime des propos pertinents	X	X
	— Effectue un retour critique sur la démarche	X	X
	— Confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures	X	X

Compétence 3

S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Portée de la compétence

Deuxième cycle

Au premier cycle, les disciplines obligatoires du Programme de formation ont permis à l'élève de constater la variété des réalités sociales et territoriales de son milieu ou d'autres milieux, ici et ailleurs dans le monde. Il est initié à la recherche de similitudes et de différences, ce qui le prépare à aborder le concept de diversité.

Au deuxième cycle, l'élève compare des sociétés et leur territoire à un même moment dans un contexte spatiotemporel élargi. En partant de réalités observables, il décrit les principales différences constatées et en reconnaît des causes. Il exerce son jugement critique en relevant des points forts et des points faibles de ces organisations et apprend à justifier son point de vue. Il partage, avec les autres élèves, sa perception des différences entre les sociétés étudiées et entre leur territoire, ce qui le conduit à une vision plus globale de la diversité. L'élève fait enfin un retour critique sur sa démarche.

À la fin du deuxième cycle, l'élève présente sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire. Au cours d'un échange, il établit les contextes géographiques et historiques immédiats; il évoque des différences qu'il observe et des causes de celles-ci; il relève un point fort et un point faible de l'organisation de chaque société et de chaque territoire; il justifie son point de vue et s'appuie sur un argument pertinent dans chaque cas. Lors d'un retour critique sur sa démarche, l'élève décrit le cheminement parcouru et confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève poursuit le développement de cette compétence en décrivant les principales différences entre des sociétés et entre leur territoire. Il ne se limite plus à reconnaître les causes de ces différences, il les établit. Son analyse l'amène aussi à reconnaître des relations qui en découlent. En exerçant son jugement critique, il relève des points forts et des points faibles, justifie son point de vue et le confronte à celui des autres élèves. En le comparant à des points de vue divergents exprimés par des témoins ou des historiens, il apprend à le nuancer et à se prémunir contre les préjugés. Il partage avec les autres élèves sa perception des différences entre les sociétés et entre les territoires étudiés, ce qui le conduit à une vision plus globale de leur diversité. Il utilise des supports variés pour échanger. L'élève fait enfin un retour critique sur sa démarche.

À la fin du cycle, l'élève présente sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire. Au cours d'un échange, il établit les contextes géographiques et historiques élargis; il évoque des différences qu'il observe et des causes de ces différences; il reconnaît des relations qui découlent de celles-ci; il évoque deux points forts et deux points faibles de l'organisation de chaque société et de chaque territoire; il justifie son point de vue et le soutient à l'aide d'arguments pertinents dans chaque cas. L'élève s'appuie sur des témoignages d'époque ou des textes d'historiens. Lors d'un retour critique sur sa démarche, il décrit le cheminement parcouru et confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures.

Compétence 3

Contexte de réalisation

S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire

- à l'aide d'un atlas géographique et historique dont les cartes sont simples et les thèmes limités
- à l'aide d'un atlas géographique et historique dont les cartes sont simples et les thèmes multiples
- en utilisant des documents écrits, visuels ou médiatiques variés et des ressources du milieu
- en utilisant des documents écrits, visuels ou médiatiques variés et des ressources du milieu présentant des points de vue divergents
- en utilisant un vocabulaire précis relatif aux concepts de société, d'espace et de temps
- en utilisant des cartes simples présentant un territoire à plusieurs échelles
- en utilisant une ligne du temps graduée par décennies et par siècles
- en utilisant une ligne du temps graduée par siècles et par millénaires
- en recourant aux habiletés techniques particulières à l'histoire et à la géographie
- en utilisant des technologies de l'information et de la communication

Critères d'évaluation

- Établissement des contextes géographiques et historiques exacts
- Reconnaissance de causes de différences
- Établissement de causes de différences
- Reconnaissance de relations qui découlent des différences
- Pertinence d'un point fort et d'un point faible de l'organisation de chaque société et de chaque territoire
- Pertinence de points forts et de points faibles de l'organisation de chaque société et de chaque territoire
- Présentation d'arguments pertinents à l'appui de son point de vue
- Retour critique sur la démarche utilisée

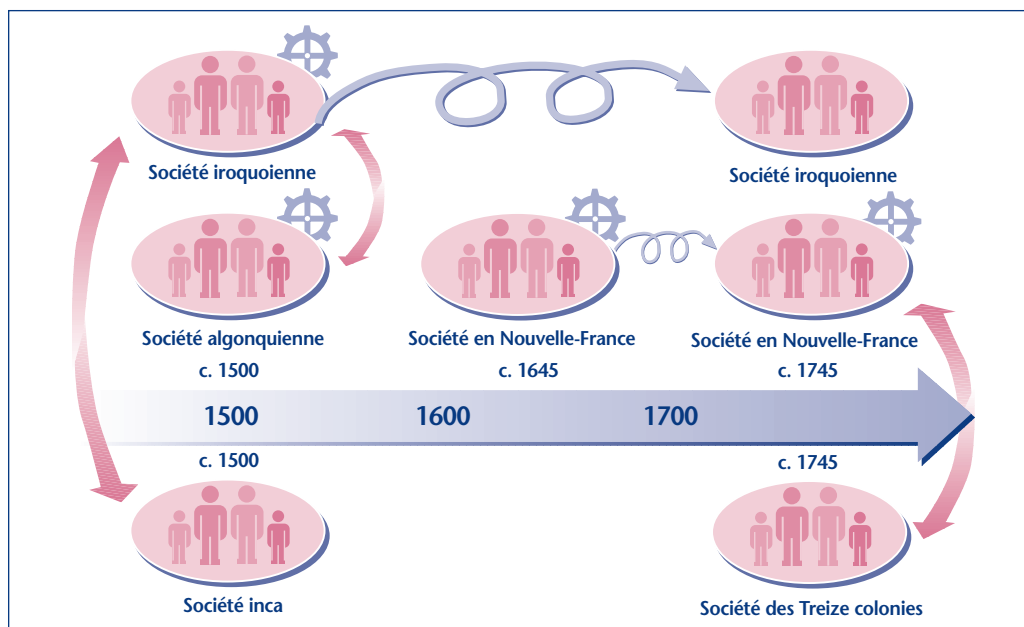
2 ^e	3 ^e
X	
	X
X	
	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X
X	X
X	X
	X
X	X
X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	2 ^e	3 ^e
1. L'élève éveille sa curiosité au regard de la diversité des sociétés et de leur territoire	— Exprime ses perceptions initiales sur des différences observées entre les sociétés et entre leur territoire	X	X
	— Se questionne sur les causes de la diversité	X	X
	— Se questionne sur les relations qui découlent de cette diversité		X
2. L'élève prend connaissance d'une situation-problème concernant la diversité des sociétés et de leur territoire	— Se représente la situation-problème	X	X
	— Précise les contextes historiques et géographiques	X	X
	— Formule des questions liées à la situation-problème	X	X
3. L'élève planifie sa recherche pour répondre à son questionnement	— Établit un plan pour recueillir l'information		X
	— Choisit des outils de recherche	X	
	— Produit des outils de recherche		X
	— Recueille l'information	X	X
	— Critique les sources d'information		X
4. L'élève traite l'information, sous l'angle de la situation-problème, pour expliquer la diversité des sociétés et de leur territoire	— Décrit les principales différences entre les sociétés et entre les territoires	X	X
	— Reconnaît des causes de ces différences	X	
	— Établit des causes de ces différences		X
	— Reconnaît des relations qui découlent des différences		X
	— Confronte l'information avec ses questions	X	X

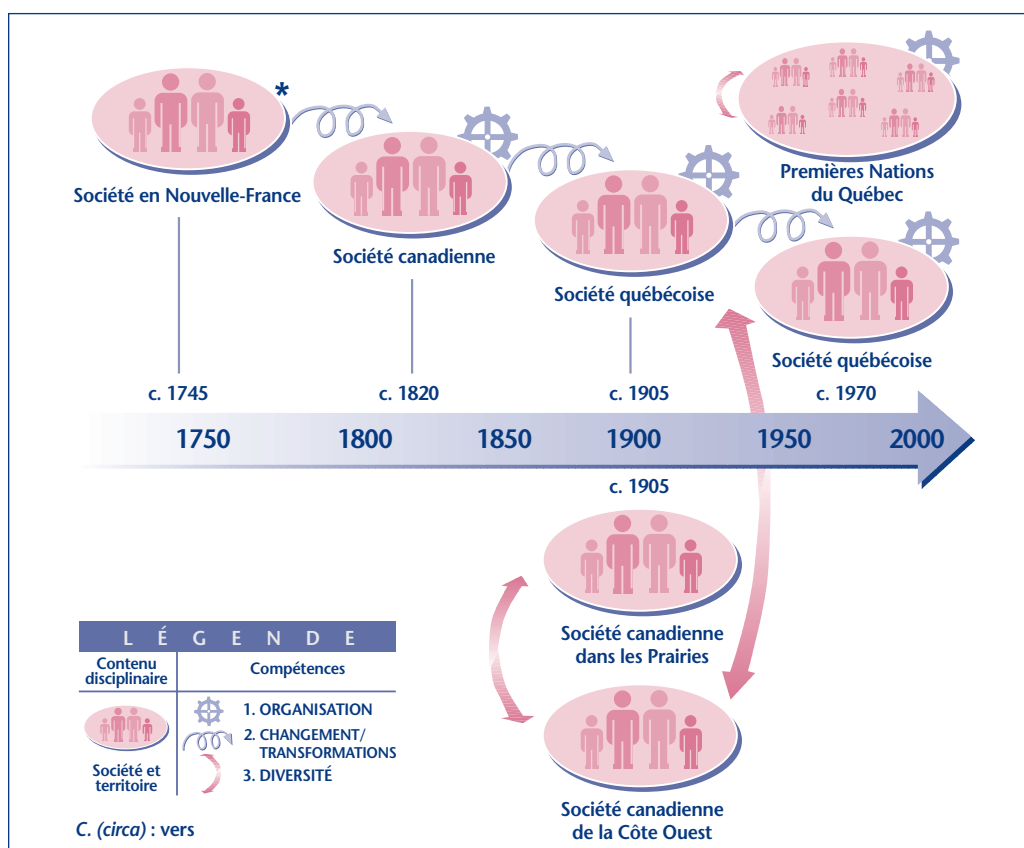
Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	2 ^e	3 ^e
5. L'élève exerce son jugement critique sur la diversité des sociétés et de leur territoire	— Indique des points forts ⁵ et des points faibles ⁶ de l'organisation de chaque société et de chaque territoire	X	X
	— Justifie son point de vue	X	X
	— Confronte son point de vue avec celui des autres élèves	X	X
	— Compare son point de vue à des points de vue divergents exprimés par des témoins		X
	— Nuance son point de vue	X	X
6. L'élève partage sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire	— Choisit un moyen pour partager sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire	X	X
	— Utilise des supports variés		X
	— Organise l'information	X	X
	— Participe à un échange	X	X
	— Exprime des propos pertinents	X	X
7. L'élève prend conscience de la démarche utilisée pour s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	— Effectue un retour critique sur la démarche	X	X
	— Confronte ses nouveaux acquis avec ses connaissances antérieures	X	X

5. Ce qui peut constituer un atout pour l'organisation d'une société ou celle de son territoire (exemple : les sols fertiles et le climat favorable représentaient un point fort du territoire des colonies anglo-américaines, tout comme l'importance numérique de la population représentait un point fort de l'organisation de cette société).

6. Ce qui peut constituer un handicap pour l'organisation d'une société ou celle de son territoire (exemple : l'étroitesse de la plaine côtière exploitable constituait un point faible du territoire des colonies anglo-américaines, tout comme la sujétion à certaines lois anglaises constituait un point faible de l'organisation de cette société).



X



X

* Cette société et son territoire ont été étudiés au deuxième cycle.

2^e 3^e

--	--

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |

[illegible]

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |

[illegible]

- [illegible]

287

Contenu disciplinaire (Suite)

Réalités relatives à une société sur son territoire (Suite)

- Hydrographie : rivière, fleuve, rapides, lac, estuaire, golfe, baie, océan
- Ressources naturelles : sous-sol, sol, eau, faune, forêt
- Occupation du sol : rurale, urbaine

Apport de sociétés à notre société

- Sociétés autochtones vers 1500 : objets, noms de lieux, techniques, produits agricoles, plantes médicinales, jeux
- Société française en Nouvelle-France vers 1645 : langue, religion, coutumes et traditions, connaissance du territoire, anciens postes de traite devenus des villes, noms de lieux, premières routes
- Société canadienne en Nouvelle-France vers 1745 : mode de division des terres, connaissance du territoire, importation de certains animaux domestiques, productions artistiques, littéraires et artisanales, jeux
- Société canadienne vers 1820 : parlementarisme, canaux, industrie forestière, *townships*, présence anglophone
- Société québécoise vers 1905 : électrification, syndicalisme
- Société québécoise vers 1970 : assurance-maladie, polyvalentes, cégeps

Changements survenus dans des sociétés ou transformations apportées à leur territoire

- Société iroquoise (vers 1500 et vers 1745) : territoire, éléments du mode de vie, utilisation de produits européens, religion, maladies européennes
- Sociétés française en Nouvelle-France (vers 1645) et canadienne en Nouvelle-France (vers 1745) : territoire (étendue, organisation, mode d'occupation), peuplement, démographie, gouvernement, agriculture, industrie, commerce
- Société canadienne en Nouvelle-France (vers 1745) et société canadienne (vers 1820) : système parlementaire, présence anglophone, commerce du bois, canalisation, modification territoriale
- Société canadienne (vers 1820) et société québécoise (vers 1905) : industrialisation, urbanisation, colonisation, développement ferroviaire
- Société québécoise (vers 1905 et vers 1970) : réseau de transport et de communication, hydroélectricité, laïcisation, scolarisation obligatoire, démocratisation de l'éducation, gratuité des soins de santé, services sociaux

Différences entre des sociétés et entre leurs territoires

- Société algonquienne (vers 1500) et société iroquoise (vers 1500) : caractéristiques du territoire occupé, mode de vie, activités économiques, structures politiques, rôle des femmes et des hommes, habitat, alimentation, habillement
- Société iroquoise (vers 1500) et société inca (vers 1500) : caractéristiques du territoire occupé, nombre d'habitants, chefs, structure sociale, habitat, sciences et techniques, croyances
- Société canadienne en Nouvelle-France (vers 1745) et société anglo-américaine (vers 1745) : caractéristiques du territoire, nombre d'habitants, mode de gouvernement, langues, religions, activités économiques, force militaire
- Société canadienne dans les Prairies (vers 1905) et société canadienne de la Côte Ouest (vers 1905) : composition et répartition de la population, caractéristiques du territoire, activités économiques

2 ^e	3 ^e
X	X
X	X
X	X
X	
X	
X	
	X
	X
	X
X	
X	
	X
	X
	X
X	
X	
X	
	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Différences entre des sociétés et entre leurs territoires (Suite)

- Société québécoise (vers 1905) et société canadienne de la Côte Ouest (vers 1905) : composition et répartition de la population, caractéristiques du territoire, activités économiques
- Deux nations autochtones (vers 1970) : composition et répartition de la population, caractéristiques du territoire, activités économiques, langue, fêtes et cérémonies, artisanat, calendrier traditionnel, danse et sports

Techniques particulières à la géographie

- Lecture et interprétation de cartes (titre, légende, échelle)
- Utilisation de repères spatiaux
- Utilisation d'une rose des vents
- Orientation d'un plan, d'une carte
- Localisation d'un lieu (ville, site, région, pays, etc.) sur un plan, une carte, un atlas, un globe terrestre
- Utilisation d'un atlas
- Décodage de documents iconographiques (photo, illustration, dessin, photo aérienne, image satellite, etc.)
- Interprétation de documents iconographiques (photo, illustration, dessin, photo aérienne, image satellite, etc.)
- Lecture de tableaux et de graphiques
- Analyse de tableaux et de graphiques
- Interprétation de climatogrammes
- Repérage d'information géographique dans un document

Techniques particulières à l'histoire

- Construction et lecture d'une ligne du temps (sens, échelle, symbole)
- Utilisation de repères chronologiques (mois, saison, année, décennie, siècle, millénaire)
- Situation sur la ligne du temps
- Calcul de durées
- Décodage de documents iconographiques (fresque, peinture, affiche, caricature, etc.)
- Interprétation de documents iconographiques (fresque, peinture, affiche, caricature, etc.)
- Lecture de tableaux et de graphiques
- Analyse de tableaux et de graphiques
- Repérage d'information historique dans un document
- Manipulation d'artefacts ou de reproductions d'artefacts

2 ^e	3 ^e
	X
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	
	X
X	
	X
	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	X
X	
	X
X	X
X	X

2^e 3^e

--	--

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |

X	X
---	---

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |
| X | X |

--	--	--	--	--

[illegible]

- | | |
|---|---|
| X | X |
| X | X |
| X | X |

290

L'étude et la pratique des arts ouvrent la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité. Elles permettent de découvrir et de construire la signification des choses à partir des sens et de la communiquer par des productions artistiques. Mettant en valeur les domaines de l'intuition et de l'imagination, les arts constituent une forme d'intelligence qui permet d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter.

Chaque discipline artistique possède un langage, des règles, des principes et des outils qui lui sont propres. Chacune est en soi une manière particulière de se connaître soi-même, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement. Au-delà de leur spécificité disciplinaire, l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique présentent certaines caractéristiques communes.

Ces disciplines permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques. Les arts constituent également un phénomène social. En effet, puisqu'ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et qu'ils contribuent à leur mutation, les arts témoignent de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité.

La formation artistique, dans les deux disciplines inscrites chaque année et de façon continue à l'horaire de l'élève, se réalise dans ses cours par l'apprentissage du langage, des techniques de base et des principes particuliers à chaque discipline. L'élève est amené à inventer, à interpréter, à rendre compte de ses expériences et à exercer son sens critique et son sens esthétique en appréciant des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Mais cette formation doit se prolonger par la fréquentation des lieux culturels, par le contact avec les artistes et par le souci d'organiser une vie artistique intense dans l'établissement scolaire. De cette manière, l'élève se familiarise avec toutes les formes d'expression artistique, devient plus sensible et critique envers ce qui lui est offert, sait profiter de la vie culturelle et est en mesure de faire des choix éclairés, maintenant et dans sa vie d'adulte.

Objectif général du domaine des arts

Apprendre à créer, à interpréter, à réfléchir et à apprécier, par les langages artistiques et à partir d'expériences variées, ce qui permet à l'élève de se connaître lui-même, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son environnement afin de construire la signification des choses, de la communiquer, de profiter de la vie culturelle et d'être en mesure de faire des choix éclairés dans sa vie quotidienne.

Apprentissages communs au domaine des arts

- Concrétiser des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des productions artistiques variées, en exploitant ou en tenant compte des éléments et des principes propres à chacun des langages artistiques utilisés.
- Rendre compte de ses expériences artistiques à partir des éléments de réflexion proposés, en prenant part à des activités d'objectivation.
- Apprécier des éléments d'œuvres d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de ses réalisations et de celles de ses camarades, en se référant à des critères variés et en se prononçant de manière verbale ou par écrit.

Présentation de la discipline

En art dramatique, l'élève exploite les éléments du langage dramatique aux fins d'expression, de communication et de création. L'actualisation des images intérieures se fait dans des mises en action concrètes. Par la médiation de la fable et du personnage, l'élève exprime ses idées et sa vision personnelle du monde, celles de ses camarades de même que celles d'auteurs dramatiques ou de créateurs.

Dans un contexte d'invention et d'interprétation de séquences ou d'œuvres dramatiques, l'élève actualise certaines potentialités physiques, affectives, sociales, intellectuelles et esthétiques. De même, son champ d'expériences individuelles et collectives s'élargit et, par conséquent, il en est ainsi de la connaissance active de lui-même et de son environnement.

L'élève expérimente des situations de création variées, fait des choix lui permettant d'explorer différents aspects de la théâtralité à l'intérieur d'une démarche authentique et d'une pratique active de la discipline. Par la lecture et l'exploitation de courts extraits de textes dramatiques ou de textes tirés de la littérature jeunesse ou autre, l'élève découvre et apprécie le répertoire d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, et le situe dans son contexte socioculturel.

L'apprentissage de l'art dramatique non seulement éveille la sensibilité artistique de l'élève, mais lui permet de vivre des expériences significatives et valorisantes.

De plus, au contact d'une œuvre dramatique, l'élève accroît son aptitude à éprouver une émotion, ce que l'on appelle une réaction esthétique. Parce qu'elle fait appel à son expérience personnelle, cette réaction esthétique touche l'être dans son entier, le fait évoluer et l'amène, par de nouvelles perceptions et analyses, à une connaissance renouvelée et enrichie du monde et à l'accroissement de son identité culturelle.

À la fin de son parcours, l'élève aura donc acquis, par l'apprentissage de l'art dramatique, des compétences lui permettant d'inventer et d'interpréter des séquences dramatiques, de rendre compte de ses expériences et d'exercer son sens critique et son sens esthétique en appréciant des œuvres théâtrales variées.

Apprentissages propres à la discipline**Compétence 1**

Inventer des séquences dramatiques.

Sens de la compétence

L'invention de séquences dramatiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à développer son identité personnelle et sa connaissance du monde. Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline, développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente.

Compétence 2

Interpréter des séquences dramatiques.

Sens de la compétence

L'interprétation de séquences dramatiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à exprimer et à communiquer ses idées et celles des autres. En interprétant des séquences variées, l'élève découvre la créatrice et le créateur et se familiarise progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline. Ainsi, il enrichit son bagage culturel et s'ouvre à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences dramatiques et théâtrales.

Sens de la compétence

Au cours d'activités d'objectivation et d'échanges avec ses camarades, l'élève effectue un retour réflexif sur ses expériences dramatiques. Ce type d'activités favorise le développement de capacités ayant trait à la communication, à la prise de conscience de différents aspects liés à ses expériences dramatiques et à l'intégration de ses apprentissages. Dans ce contexte, l'élève apprend progressivement à situer son expérience dans une perspective d'évolution personnelle et sociale, puis à comprendre l'apport de l'art dramatique à sa vie quotidienne.

Compétence 4

Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades.

Sens de la compétence

L'appréciation d'œuvres dramatiques et théâtrales variées, dans un contexte d'observation, amène l'élève à se prononcer, en fonction de critères déterminés, sur ce qu'il perçoit de ses réalisations, de celles de ses camarades ou d'extraits d'œuvres de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. En plus d'apprendre progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel, l'élève mobilise ses acquis en vue d'exercer son esprit critique et son sens esthétique. Il développe ainsi une conscience artistique de plus en plus sensible aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre et est en mesure de faire des choix plus éclairés.

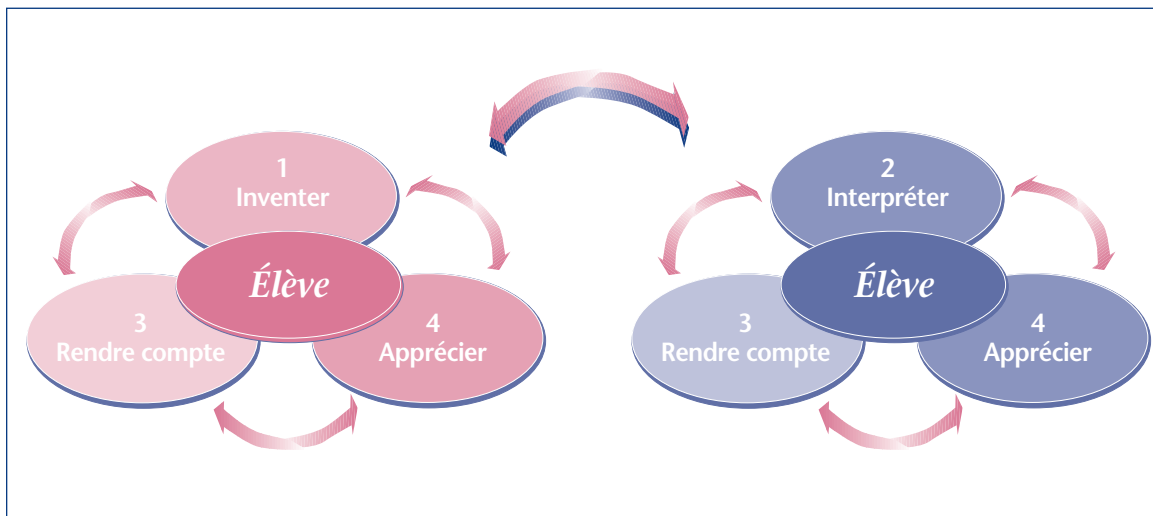
Compétences en Art dramatique	
<p>Compétence 1 Inventer des séquences dramatiques</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève applique une démarche de création – L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création – L'élève exploite des éléments du langage dramatique – L'élève exploite des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation – L'élève structure les éléments résultant de ses choix
<p>Compétence 2 Interpréter des séquences dramatiques</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève s'approprie le contenu dramatique de la séquence – L'élève applique des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales et de modes de théâtralisation – L'élève exploite les éléments expressifs inhérents à la séquence dramatique – L'élève applique les règles relatives au jeu d'ensemble
<p>Compétence 3 Rendre compte de ses expériences dramatiques et théâtrales</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève explique les étapes de son expérience dramatique ou théâtrale – L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire – L'élève partage son expérience
<p>Compétence 4 Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre théâtrale ou d'une réalisation dramatique – L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre théâtrale ou d'une réalisation dramatique et l'expérience esthétique – L'élève examine des extraits d'œuvres théâtrales au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant – L'élève porte un jugement

Liens entre les compétences

La formation en art dramatique suppose le développement de quatre compétences : inventer, interpréter, rendre compte et apprécier. Ces compétences sont complémentaires, c'est-à-dire que chacune apporte sa contribution au développement des autres, et interdépendantes, au sens où leur interrelation est indispensable à la consolidation des apprentissages et à la concrétisation des orientations retenues en matière d'arts et de culture. Il en est ainsi du contenu disciplinaire, dont les éléments sont souvent utilisés simultanément au cours du développement des compétences.

Schéma 13

Art dramatique



Importance relative des compétences

L'importance à accorder au développement de chacune des compétences est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les compétences 1 et 2 sont prépondérantes dans les apprentissages à réaliser. Elles supposent un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres à la discipline de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation afférent.

Quant aux compétences 3 et 4, elles sont essentielles à l'intégration des apprentissages et au développement du sens critique et du sens esthétique de l'élève. Elles s'inscrivent dans la continuité des compétences 1 et 2 et mettent en valeur les processus d'objectivation, de communication et d'appréciation. La place à leur accorder progressera au fil des cycles, en concordance avec le développement socio-affectif et intellectuel de l'élève de même qu'avec le processus d'acquisition des compétences 1 et 2.

Étant donné ce qui précède, chaque tâche proposée aux élèves en art dramatique devra leur permettre d'activer au moins deux compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (inventer ou interpréter) et une des deux dernières (rendre compte ou apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la tâche devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines d'expérience de vie et une compétence transversale.

Enfin, la planification de l'enseignement assurera aux élèves l'évolution continue du développement de l'ensemble des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des axes de développement des domaines d'expérience de vie. Elle tiendra compte également des apprentissages communs au domaine des arts.

Compétence 1

Inventer des séquences dramatiques.

Portée de la compétence**Premier cycle**

L'enfant utilise spontanément le langage dramatique pour connaître et comprendre, par le jeu symbolique, le monde qui l'entoure. Il construit sa représentation de la réalité à partir de ses sens. Par exemple, il invente des personnages et des histoires, il transforme l'espace, il joue à « faire comme si » en se référant à des situations réelles ou imaginaires. À l'éducation préscolaire, l'enfant poursuit sa découverte du langage dramatique dans un contexte ludique favorisant son développement personnel et social ainsi que son ouverture sur le monde.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à inventer. Il s'initie à la démarche de création et à l'utilisation d'éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures, tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions.

À la fin du cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. La séquence dramatique est gestuelle et sonore. Elle présente une fable simple et met en relief quelques attributs des personnages. Elle est liée à la proposition et présente une organisation simple des éléments qui la composent.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à inventer s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève est amené à utiliser des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des éléments du langage dramatique, des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures, tout en enrichissant ses idées grâce au partage avec les autres.

À la fin du cycle, l'élève prend en considération des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. La séquence dramatique est gestuelle et verbale. Elle présente une fable plus développée et les actions des personnages sont plus précises. Elle est liée à la proposition et les éléments qui la composent s'enchaînent de façon continue à l'intérieur d'une organisation cohérente.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à inventer s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève est amené à utiliser de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite, avec plusieurs partenaires, des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures, tout en adaptant de manière personnelle les idées retenues au cours du développement de la proposition. Il favorise ainsi l'accroissement de son autonomie et le développement de sa compétence à inventer.

À la fin du cycle, l'élève utilise de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Dans la séquence dramatique, l'élève établit un rapport plus significatif entre les personnages, le contenu de la fable, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures utilisés. La fable est plus définie, la structure est complexe et liée au développement de la proposition.

Compétence 1

Inventer des séquences dramatiques

Contexte de réalisation

- à partir de propositions variées adaptées à son âge
- dans une situation d'improvisation gestuelle et sonore, spontanée ou préparée
- dans une situation d'improvisation gestuelle et verbale, spontanée ou préparée
- par la médiation du personnage et de la fable
- dans une aire de jeu prédéterminée
- dans une aire de jeu à aménager
- en modifiant l'aménagement des éléments scéniques pour transformer l'aire de jeu
- en utilisant des supports variés
- la plupart du temps à deux et parfois seul
- la plupart du temps à deux ou à trois et parfois seul
- la plupart du temps à trois ou à quatre et parfois seul

Critères d'évaluation

- Prise en compte des étapes de la démarche de création
- Relation entre sa réalisation et la proposition de création
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage dramatique
- Utilisation pertinente et variée des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X X
	X	
		X X
	X	X X
	X	
		X
	X	X X
	X	
		X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	
		X X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève applique une démarche de création	– Participe à la démarche de création	X	X	X
	– Tient compte des étapes de la démarche de création	X	X	X
	– Complète la création	X	X	X
2. L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création	– Inventorie les idées en rapport avec la proposition	X	X	
	– Tient compte des idées de ses camarades		X	X
	– Choisit des idées en rapport avec la proposition	X	X	X
	– Adapte de manière personnelle les idées retenues au cours du développement de la proposition			X
	– Traduit en actions ses idées	X	X	X
3. L'élève exploite des éléments du langage dramatique	– Expérimente des éléments du langage dramatique	X	X	X
	– Sélectionne des éléments du langage dramatique	X	X	X
	– Utilise des éléments du langage dramatique	X	X	X
	– Combine des éléments du langage dramatique		X	X
4. L'élève exploite des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation	– Expérimente des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation	X	X	X
	– Sélectionne des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation	X	X	X
	– Utilise des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation	X	X	X
	– Combine des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation		X	X
5. L'élève structure les éléments résultant de ses choix	– Ordonne les éléments en une séquence	X	X	X
	– Expérimente les éléments selon l'ordre retenu	X	X	X
	– Hiérarchise, au besoin, les éléments		X	X
	– Rectifie, au besoin, certains éléments	X	X	X
	– Maintient ses choix au cours de la dernière étape de la création	X	X	X

Compétence 2

Interpréter des séquences dramatiques.

Portée de la compétence**Premier cycle**

L'enfant s'intéresse d'emblée à l'imitation de gestes et d'attitudes; il « joue à faire semblant », en recréant des situations observées. Il met des personnages en action, manipule des objets et situe ces composantes dans un espace déterminé par la situation. Il est sensible au plaisir que lui procurent ces activités dans différents contextes. Par exemple, il imite des personnages qui évoluent dans des situations quotidiennes, ses émissions télévisées, ses dessins animés, ses histoires ou ses contes préférés. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées lui permettent d'interpréter des personnages, de mémoire ou par imitation, en découvrant le plaisir de les jouer avec ses camarades.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à interpréter. Il s'initie à un répertoire simple de séquences dramatiques ou théâtrales et au jeu à deux. Il s'initie également à l'utilisation d'éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures déjà organisés.

À la fin du cycle, l'interprétation de l'élève est gestuelle et sonore. Elle démontre une précision relative par rapport à la courte fable choisie. L'élève respecte l'espace prédéterminé et quelques attributs du personnage. Il utilise avec un minimum de contrôle les éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures appropriés. Enfin, le caractère expressif de son interprétation est souvent teinté de ses intérêts d'ordre affectif.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à interpréter s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève utilise de façon plus consciente les composantes nécessaires à l'interprétation de séquences dramatiques, plus particulièrement celles qui ont trait aux actions et aux règles relatives au jeu à deux ou à trois. Le répertoire utilisé s'élargit. On trouve, dans les séquences dramatiques ou théâtrales qui le composent, des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures plus exigeants.

À la fin du cycle, l'interprétation de l'élève est gestuelle et verbale. Elle est en accord avec le contenu de la fable choisie, laquelle est plus développée. L'élève respecte l'enchaînement des actions, par rapport au personnage, et tient compte de quelques conventions de jeu à deux ou à trois. Enfin, dans son interprétation, l'élève allie ses intérêts d'ordre affectif aux principales indications du texte dramatique se rapportant au caractère expressif de la fable.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à interpréter s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente et plus efficace les composantes nécessaires à l'interprétation de séquences dramatiques. Le répertoire utilisé se diversifie et on trouve, dans les séquences dramatiques et théâtrales choisies, des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation organisés dans une structure plus complexe. L'élève tient compte des éléments expressifs et centre son attention sur les règles relatives au jeu d'ensemble. De plus, il applique avec davantage de précision les éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures nécessaires à l'interprétation.



ART DRAMATIQUE

Primaire

À la fin du cycle, l'interprétation est plus expressive et en accord avec le contenu de la fable choisie. L'élève personnalise l'enchaînement des actions, par rapport au personnage, et tient compte des règles relatives au jeu à trois ou à quatre. Enfin, dans son interprétation, l'élève intègre ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications du texte dramatique et de la séquence pour mettre en évidence le caractère expressif de la fable.

Compétence 2

Interpréter des séquences dramatiques

Contexte de réalisation

- en utilisant ses créations ou celles de ses camarades
- en utilisant des comptines, des poèmes ou de courts monologues et dialogues issus de la littérature enfantine et du répertoire de théâtre pour jeune public, en rapport avec les éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures abordés
- en utilisant de courts monologues et dialogues issus du répertoire de théâtre pour jeune public, en rapport avec les éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de modes de théâtralisation et de structures abordés
- en utilisant de courts monologues et dialogues issus du répertoire de théâtre pour jeune public et des extraits de textes dramatiques issus du répertoire de théâtre, en rapport avec les éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de modes de théâtralisation et de structures abordés
- la plupart du temps à deux et parfois seul
- la plupart du temps à deux ou à trois et parfois seul
- la plupart du temps à trois ou à quatre et parfois seul

Critères d'évaluation

- Accord des actions avec le contenu dramatique de la séquence
- Utilisation adéquate des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation
- Enchaînement continu des actions dramatiques
- Interprétation en rapport avec certains éléments expressifs du personnage
- Interprétation en rapport avec le caractère expressif de la fable
- Maintien de l'attention au cours de l'interprétation
- Prise en compte des exigences relatives au jeu d'ensemble

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X		
	X	
		X
X		
	X	
		X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X		
	X	X
X	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève s'approprie le contenu dramatique de la séquence	– Reconnaît les éléments du langage dramatique	X	X	X
	– Utilise des stratégies de décryptage	X	X	X
	– Tient compte des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures de la séquence	X	X	X
	– Utilise des stratégies de mémorisation	X	X	X
	– Accorde les actions dramatiques du personnage avec le contenu de la fable		X	X
	– Établit des liens entre les actions des différents personnages			X
2. L'élève applique des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales et de modes de théâtralisation	– Utilise des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales et de modes de théâtralisation	X	X	X
	– Accorde les techniques de jeu ou théâtrales et les modes de théâtralisation avec le contenu de la séquence	X	X	X
	– Enchaîne les actions		X	X
3. L'élève exploite les éléments expressifs inhérents à la séquence dramatique	– Respecte certains éléments expressifs du personnage	X		
	– Adapte les actions aux éléments expressifs du personnage et de la fable		X	X
	– S'engage dans l'interprétation de la séquence	X	X	X
	– Prend plaisir à interpréter la séquence	X	X	X
4. L'élève applique les règles relatives au jeu d'ensemble	– Utilise les règles de base relatives au jeu d'ensemble	X		
	– Utilise des règles relatives au jeu d'ensemble		X	X
	– Fournit une attention soutenue	X	X	X

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences dramatiques et théâtrales.

Portée de la compétence**Premier cycle**

L'enfant raconte souvent et spontanément à ses amis ou à d'autres personnes de son entourage ce qu'il a fait, vu ou entendu. Il aime relater des expériences qui l'ont touché et n'hésite pas à exagérer les faits. Il manifeste ainsi son identité personnelle et fait part de sa lecture du réel. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées amènent l'enfant à relater plus souvent ses expériences et à tenir compte de celles de ses camarades. Il est capable de reconstituer une expérience et d'en retracer les étapes importantes.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à rendre compte. Il s'initie à un processus d'objectivation faisant appel à la réflexion et à la mémoire. Pour ce faire, il réfléchit sur l'expérience dramatique ou théâtrale en cause, en retrace les étapes et découvre ce qui la caractérise tout en s'exerçant à tenir compte d'un élément de réflexion prédéterminé. Il témoigne de ses découvertes en les partageant. Ainsi, il prend conscience de ses nouveaux apprentissages, leur donne du sens et les situe par rapport à ses savoirs antérieurs.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif. Les termes ou les symboles utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos, se rapportant à une activité de création, comporte des détails qui ont trait à l'élément de réflexion proposé.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève étaye son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience dramatique ou théâtrale tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et apprend à recevoir leur témoignage avec respect.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos, se rapportant à une activité de création ou d'interprétation, comporte des détails plus explicites qui ont trait aux éléments de réflexion proposés.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève consolide son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience dramatique ou théâtrale tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et reçoit leur témoignage avec respect.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est guidé par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont justes et les phrases sont claires. Son propos est explicite et tient compte de la plupart des éléments de réflexion proposés se rapportant à une activité de création ou d'interprétation.

Compétence 3

Contexte de réalisation

Rendre compte de ses expériences dramatiques et théâtrales

- en prenant part à des activités d'objectivation
- en se référant à une activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation
- avec l'aide d'un support visuel et sonore, s'il y a lieu
- en tenant compte de l'élément de réflexion proposé se rapportant à la démarche et au résultat de sa création ou de son interprétation ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en tenant compte de quelques éléments de réflexion proposés se rapportant à la démarche et au résultat de sa création ou de son interprétation, à l'organisation d'une tâche ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en témoignant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Prise en considération de l'élément de réflexion proposé se rapportant à l'activité de création ou d'interprétation
- Présence de liens entre les éléments de réflexion proposés et l'activité de création ou d'interprétation
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Choix pertinent du vocabulaire en rapport avec l'expérience dramatique ou théâtrale
- Participation volontaire à l'activité de communication
- Participation active à la communication
- Liens entre ses propos et son expérience

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X		
	X	X
		X
	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève explique les étapes de son expérience dramatique ou théâtrale	– Tient compte de l'élément de réflexion proposé	X		
	– Tient compte des éléments de réflexion proposés		X	X
	– Tient compte de l'expérience dramatique ou théâtrale sur laquelle porte la réflexion	X	X	X
	– Fait des liens entre l'élément de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation, ou le travail réalisé avec un artiste de profession	X		
	– Fait des liens entre les éléments de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation, ou le travail réalisé avec un artiste de profession		X	X
2. L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire	– Utilise les mots déterminés dans la terminologie	X	X	X
	– Associe les mots à leur signification	X	X	X
	– Emploie le vocabulaire propre à la discipline en rapport avec l'expérience dramatique ou théâtrale	X	X	X
	– Décrit son expérience	X		
3. L'élève partage son expérience	– Relate son expérience		X	X
	– Exprime ses réactions par rapport à son expérience		X	X
	– Échange avec ses camarades à propos des idées retenues, de ses choix et des moyens utilisés au cours de son expérience	X	X	X
	– Accepte de recevoir les propos de ses camarades	X	X	X

Compétence 4

Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades.

Portée de la compétence**Premier cycle**

L'enfant fait spontanément des choix dans sa vie courante et au regard des personnages et des histoires qui sont à sa portée. Il est sensible aux effets que produisent chez lui ces personnages, leurs costumes, leurs actions et l'environnement dans lequel ils évoluent, et ce, dans différents contextes. Pensons par exemple au théâtre, au cinéma ou aux émissions télévisées. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées mettent l'enfant en contact avec des productions artistiques variées favorisant le développement de sa sensibilité et de son sens de l'observation, tout en multipliant ses occasions de faire des choix.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à apprécier. Il s'initie à un processus d'appréciation faisant appel au sens critique et au sens esthétique. Pour ce faire, il prend part à de courtes activités d'observation, repère des éléments connus et découvre ce qui le touche, tout en s'exerçant à utiliser des critères qui le guideront dans sa décision.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Les termes utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a ressenti.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève découvre des œuvres variées. Il découvre aussi que ces œuvres révèlent des traces socioculturelles de la période artistique qui les a vues naître. Il constate que ses réalisations peuvent également en révéler. Ces découvertes contribuent à enrichir son observation et lui permettent d'étayer davantage son processus d'appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos contient des considérations d'ordres dramatique ou théâtral, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève découvre des œuvres variées et certaines traces socioculturelles de différentes périodes artistiques. À la suite d'activités d'observation, il repère des éléments du langage dramatique, est amené à les comparer d'un extrait à un autre et à y associer des traces d'ordre socioculturel. Ces découvertes et ces constats lui permettent de s'ouvrir davantage à la diversité culturelle et de mieux se connaître tout en exerçant son sens critique et son sens esthétique.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont pertinents, les phrases sont claires et son propos contient des considérations d'ordre dramatique ou théâtral, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision.

Compétence 4

Contexte de réalisation

Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades

- en prenant part à de courtes activités d'observation d'extraits du répertoire d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en prenant part à des activités d'observation d'extraits du répertoire d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en se référant à une expérience culturelle adaptée à son âge
- en se référant au contenu des extraits du répertoire, de ses réalisations et de celles de ses camarades
- en se référant à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques proposées par le professeur
- en se référant à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques proposées par le professeur, par lui-même ou par un autre élève
- en tenant compte de critères d'appréciation prédéterminés se rapportant au traitement de la proposition, à l'utilisation des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation ou de structures abordés, ou aux émotions, sentiments ou impressions ressentis
- en se prononçant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Repérage d'éléments pertinents
- Comparaison juste des éléments sur le plan des ressemblances et des différences
- Reconnaissance de l'élément ou des éléments qui produisent un effet sur lui
- Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel
- Présence d'une décision dans son appréciation
- Motivation de sa décision
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire choisi

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	
		X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X		
	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre théâtrale ou d'une réalisation dramatique	– Repère certains éléments de contenu présents dans l'œuvre ou la réalisation	X	X	
	– Repère certains éléments de contenu présents dans des œuvres ou des réalisations			X
	– Compare certains éléments de contenu présents dans l'œuvre ou la réalisation	X	X	
	– Compare certains éléments de contenu présents dans des œuvres ou des réalisations			X
2. L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre théâtrale ou d'une réalisation dramatique et l'expérience esthétique	– Observe attentivement l'extrait d'œuvre ou la réalisation	X	X	X
	– Reconnaît l'effet ressenti	X	X	X
	– Situe le moment qui se rapporte à l'effet ressenti	X		
	– Situe le ou les moments qui se rapportent à l'effet ressenti		X	X
	– Dégage l'élément ou les éléments de contenu qui ont produit un effet sur lui	X	X	X
3. L'élève examine des extraits d'œuvres théâtrales au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant	– Recherche activement des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Repère, dans l'extrait d'œuvre présenté, des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Compare les traces d'ordre socioculturel repérées avec ses expériences et son milieu de vie		X	X
	– Associe des traces d'ordre socioculturel à un ou des extraits d'œuvres		X	X
4. L'élève porte un jugement	– Tient compte des critères d'appréciation proposés	X	X	X
	– Tient compte de quelques informations mises à sa disposition	X		
	– Tient compte des principales informations mises à sa disposition		X	X
	– Fait part de sa décision	X	X	X
	– Explique clairement sa décision	X	X	X

Les éléments qui suivent constituent le contenu essentiel que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des tâches complètes et complexes.

Contenu disciplinaire

Démarche de création

Ouverture

Inspiration

- émergence d'idées, d'images, d'impressions ou de sentiments

Élaboration

- exploration des émergences
- exploration et développement des émergences
- identification d'émergences dominantes

Mise en perspective

- sélection des émergences

Action productive

Inspiration

- dialogue entre les émergences et les éléments de contenu disciplinaire

Élaboration

- sélection des éléments de contenu disciplinaire
- essais et choix
- mise en forme

Mise en perspective

- ajustements

Distanciation¹

Inspiration

- recul réflexif

Élaboration

- raffinement des éléments de contenu disciplinaire

Mise en perspective

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
	X	
		X
X	X	X
		X
		X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
		X

1. Le troisième mouvement de la distanciation (la mise en perspective) ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique au primaire.

Contenu disciplinaire (Suite)

Propositions de création² (inspirées du réel, de l'imaginaire et de productions artistiques et médiatiques)

Moi

L'autre

Le monde naturel

Le monde construit

Les lieux

Le temps

Langage dramatique (Actions dramatiques : personnage/fable)

Moyens corporels

- attitude
- geste
- mimique
- mouvement
- rythme

Moyens vocaux

Voix sonore

- bruits
- sons liés à des actions
- sons liés à des émotions

Voix parlée

- intensité
- durée
- hauteur
- timbre

Voix d'ensemble

- chœur

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X
			X
	X		
	X		
		X	
	X	X	X
		X	X
			X
			X
			X

2. Les propositions de création doivent être sélectionnées en fonction des domaines d'expérience de vie et exploiter les six dimensions énumérées.

Contenu disciplinaire (Suite)

Techniques de jeu

Conditions de jeu

- concentration
- mémorisation
- direction du regard
- tonus

Règles relatives au jeu d'ensemble

- réponse aux indications de jeu retenues
- écoute de l'autre
- attention à l'autre
- observation de l'autre

Techniques vocales

- respiration
- posture
- émission du son
- placement du son
- projection du son
- prononciation
- débit
- rythme
- intonation

Techniques corporelles

- détente
- assouplissement
- amplitude
- équilibre/déséquilibre
- rythme
- niveaux

Éléments expressifs

- caractère du personnage
- effet de contraste
- effet de répétition
- effet de variation

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
X	X	X
X		
	X	X
	X	
X	X	X
X	X	X
X	X	
		X
	X	X
	X	
X	X	X
X		
	X	
		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Techniques théâtrales

Marionnette (marotte, marionnette à tiges et marionnette géante)

- manipulation cachée ou à vue
- personnification de la marionnette (respiration, direction du regard, démarche, voix, actions)
- positions de base du manipulateur
- intermède (petit numéro chanté ou chorégraphié)

Jeu clownesque (clown blanc, clown rouge dit l'auguste)

- jeux physiques (gifle, chute, coup de pied, culbute)
- comédie clownesque (imitation, retournement de situation, parodie des jeux de cirque, résolution d'un problème)

Théâtre d'ombres

- distance (écran, joueur, lumière)
- position du corps (frontale ou de profil)
- ombres (statiques, dynamiques)
- sources lumineuses (rétroprojecteur, projecteur, projecteur à diapositives, lampe de poche, etc.)
- effets spéciaux (objets, couleurs, transparence, projections, etc.)

Jeu masqué (masque neutre, demi-masque et masque de caractère)

- direction du regard
- naissance du geste (émotion)
- qualité du geste (exagération et précision)
- rythme (dynamique et ralenti)
- position dans l'espace

Commedia dell'arte

- caractères des personnages (fixes et stylisés)
- jeu masqué
- jeu improvisé
- canevas
- lazzi (tours, gestes, grimaces, jeux de mots, etc.)

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e
	X		
	X		
	X		
	X		
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	
			X
			X
			X
			X
			X
			X

Contenu disciplinaire (Suite)

Modes de théâtralisation

Espace

- déplacement
- trajets simples
- trajets mémorisés
- trajets variés
- niveaux
- orientation selon des repères
- occupation restreinte ou élargie
- transposition d'un espace restreint à celui de la représentation
- mise en place du personnage

Objet

- fonction ludique
- fonction utilitaire

Scénographie

- aménagement d'un espace scénique simple
- aménagement d'un espace scénique sur deux niveaux
- aménagement d'un espace scénique (objets théâtraux et niveaux)
- transformation de l'espace scénique (en cours de jeu)

Costume

- éléments de costume/personnage
- éléments de costume/personnage/fable
- costume/personnage/fable
- unité de costumes

Environnement sonore

- effets vocaux
- bruitage
- extraits musicaux

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X		
	X		
		X	
			X
		X	
	X		
		X	
			X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X		
		X	
			X
			X
	X	X	
	X	X	X
			X

Contenu disciplinaire (Suite)

Modes de théâtralisation (Suite)

Éclairage

- orientation (éclairer le personnage)
- intensité
- couleurs
- effets d'éclairage simples
- effets d'éclairage variés

Structures dramatiques

Développement de la fable

- continu (début et fin)
- continu (actions, retournement de situation et dénouement)
- discontinu (tableaux, fragments)

Forme de discours

- dialogue
- monologue
- narration
- didascalie
- aparté

Répertoire dramatique³

Types d'extraits

(à choisir en rapport avec les éléments de contenu disciplinaire abordés)

- 4 courts extraits de spectacles de théâtre de marionnettes en rapport avec les types de marionnettes et de manipulations
- 4 extraits de spectacles de théâtre en rapport avec le jeu clownesque et le théâtre d'ombres
- 4 extraits de spectacles de théâtre en rapport avec le jeu masqué et la commedia dell'arte
- 8 courts extraits de spectacles de théâtre pour jeune public
- 8 extraits de spectacles de théâtre

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
X		
	X	
	X	
		X
X		
	X	
	X	
		X
		X
X		
	X	
		X
		X

3. Le professeur peut puiser des extraits d'œuvres dans les styles suivants : le théâtre antique, le théâtre médiéval, le théâtre baroque et classique, le théâtre bourgeois, le théâtre romantique et le théâtre contemporain y compris des séquences dramatiques ou théâtrales utilisées dans les médias de masse. Ces extraits proviendront de différentes cultures, dont celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. Le professeur peut aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles les élèves ont assisté.

Contenu disciplinaire (Suite)

Terminologie (termes utilisés par l'élève)	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
	<ul style="list-style-type: none"> • action dramatique • aire de jeu • amplitude • attitude • bruitage • castelet • contraste • costume • débit • dialogue • éclairage • fable • geste • improvisation gestuelle • improvisation sonore • intensité • intermède • inventer • manipulation à vue • manipulation cachée • marionnette à tiges • marotte • personnage • posture 	<ul style="list-style-type: none"> • clown blanc • clown rouge (l'auguste) • comédie clownesque • durée • espace scénique • improvisation verbale • interpréter • jeu clownesque • mimique • monologue • mouvement • narration • niveaux • ombre dynamique • ombre statique • projection • prononciation • répétition • rythme • théâtre • théâtre d'ombres • tonus 	<ul style="list-style-type: none"> • aparté • canevas • chœur • commedia dell'arte • demi-masque • didascalie • exagération • hauteur • intonation • jeu masqué • lazzi • masque de caractère • masque neutre • répertoire • scénographie • timbre • variation

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

Démarche de création

- Diffuser, dans Internet ou par courrier électronique, de courtes séquences dramatiques produites par les élèves
- Scénariser des séquences dramatiques à partir d'une banque d'images ou d'un logiciel de dessin
- Écrire une séquence dramatique en collaboration avec un correspondant d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays en utilisant Internet

Répertoire dramatique

- Rechercher, dans Internet, des illustrations ou des informations pertinentes sur la marionnette, le personnage et le costume, en ce qui concerne les éléments de contenu ou les propositions de recherche suggérées par le professeur
- Rechercher, dans Internet, des illustrations ou des informations pertinentes sur le jeu clownesque, le théâtre d'ombres et l'espace, en ce qui concerne les éléments de contenu ou les propositions de recherche suggérées par le professeur
- Rechercher, dans Internet, des illustrations ou des informations pertinentes sur le jeu masqué ou la commedia dell'arte, en ce qui concerne les éléments de contenu ou les propositions de recherche suggérées par le professeur
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur la marionnette, le personnage et le costume
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur le jeu clownesque, le théâtre d'ombres et l'espace scénographique
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur le jeu masqué et la commedia dell'arte
- Fournir des informations sur la création d'un spectacle pour le site Web de l'école
- Rechercher, dans Internet, des textes produits par ou pour des élèves
- Consulter des sites Internet associés à un artiste ou à une compagnie de théâtre

Enrichissement

Propositions

- Traiter une même proposition dans différentes disciplines

Langage dramatique

- Enchaîner une séquence d'actions dramatiques en intégrant une courte danse ou une courte chanson enfantine
- Enchaîner des mouvements synchronisés en équipe

Techniques de jeu

- Mémoriser des comptines et des poèmes
- Mémoriser des poèmes et de courts dialogues issus du répertoire de théâtre pour jeune public
- Mémoriser des extraits de textes dramatiques issus du répertoire de théâtre
- Répéter des exercices de diction
- Faire la narration expressive d'un conte ou d'une histoire en intégrant la voix des personnages

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X
X	X	X
		X
X		
	X	
		X
X		
	X	
		X
	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	
		X
X	X	X
	X	X

Suggestions (Suite)

Techniques théâtrales

- Développer son aisance dans la manipulation de la marionnette en ajoutant de nouvelles actions à la séquence
- Écrire le texte d'une comédie clownesque en intégrant des jeux de mots
- Fabriquer une marionnette (silhouette) pour le théâtre d'ombres en collaboration avec le professeur d'arts plastiques
- Fabriquer un masque (masque neutre, demi-masque, masque de caractère ou de commedia dell'arte) en collaboration avec le professeur d'arts plastiques
- Écrire un canevas donnant les différentes actions d'une scène de commedia dell'arte

Modes de théâtralisation

- Interpréter une séquence dramatique en variant les dimensions de l'espace scénique utilisé
- Fabriquer un objet théâtral en concordance avec son personnage
- Construire une maquette en rapport avec une séquence dramatique ou un extrait de texte
- Patiner le costume d'un personnage (marionnettes, clowns ou autres)
- Rechercher un support musical en rapport avec une séquence dramatique

À partir d'un court texte :

- Faire le croquis du costume d'un personnage
- Faire le croquis de la scénographie (espace et objet)
- Aménager un espace scénique à partir d'un croquis
- Aménager un espace scénique à partir d'un texte

Répertoire

- Présenter (verbalement ou par écrit) une recherche sur différents types de marionnettes et de manipulation
- Présenter en équipe (verbalement ou par écrit) une recherche sur le jeu clownesque et le théâtre d'ombres
- Présenter en équipe (verbalement ou par écrit) une recherche sur le jeu masqué
- Consulter des albums jeunesse sur le théâtre et la marionnette
- Consulter des albums jeunesse sur le théâtre et le cirque
- Consulter des albums jeunesse sur le jeu masqué et la commedia dell'arte
- Faire une recherche sur une période artistique liée à d'autres disciplines artistiques

Terminologie

- Chercher des mots nouveaux relatifs à la discipline

Aspects affectifs

- Aider ses camarades

	1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
Techniques théâtrales					
• Développer son aisance dans la manipulation de la marionnette en ajoutant de nouvelles actions à la séquence	X				
• Écrire le texte d'une comédie clownesque en intégrant des jeux de mots		X			
• Fabriquer une marionnette (silhouette) pour le théâtre d'ombres en collaboration avec le professeur d'arts plastiques		X			
• Fabriquer un masque (masque neutre, demi-masque, masque de caractère ou de commedia dell'arte) en collaboration avec le professeur d'arts plastiques			X		
• Écrire un canevas donnant les différentes actions d'une scène de commedia dell'arte			X		
Modes de théâtralisation					
• Interpréter une séquence dramatique en variant les dimensions de l'espace scénique utilisé		X	X		
• Fabriquer un objet théâtral en concordance avec son personnage	X	X	X		
• Construire une maquette en rapport avec une séquence dramatique ou un extrait de texte		X	X		
• Patiner le costume d'un personnage (marionnettes, clowns ou autres)		X	X		
• Rechercher un support musical en rapport avec une séquence dramatique		X	X		
À partir d'un court texte :					
• Faire le croquis du costume d'un personnage	X				
• Faire le croquis de la scénographie (espace et objet)		X			
• Aménager un espace scénique à partir d'un croquis		X	X		
• Aménager un espace scénique à partir d'un texte			X		
Répertoire					
• Présenter (verbalement ou par écrit) une recherche sur différents types de marionnettes et de manipulation	X				
• Présenter en équipe (verbalement ou par écrit) une recherche sur le jeu clownesque et le théâtre d'ombres		X			
• Présenter en équipe (verbalement ou par écrit) une recherche sur le jeu masqué			X		
• Consulter des albums jeunesse sur le théâtre et la marionnette	X				
• Consulter des albums jeunesse sur le théâtre et le cirque		X			
• Consulter des albums jeunesse sur le jeu masqué et la commedia dell'arte			X		
• Faire une recherche sur une période artistique liée à d'autres disciplines artistiques		X	X		
Terminologie					
• Chercher des mots nouveaux relatifs à la discipline		X	X		
Aspects affectifs					
• Aider ses camarades	X	X	X		

Suggestions (Suite)

Travaux personnels des élèves

Compétence 1

- Rechercher des sons, des images et des textes en rapport avec la séquence dramatique à inventer
- Élaborer la fiche d'un personnage
- Observer un personnage dans une fiction, à la télévision, au cinéma ou dans un album jeunesse
- Rechercher des personnages dans la littérature enfantine, le répertoire de théâtre pour jeune public ou le répertoire de théâtre
- Repérer des actions dramatiques associées à un personnage ou à une fable
- Élaborer le canevas d'une courte fable

Compétence 2

- Élaborer la fiche d'un personnage à interpréter à partir d'un court extrait ou d'une scène
- Mémoriser de courts textes : comptines, monologues, poèmes et dialogues
- Répéter son rôle
- Chercher des éléments scéniques (objets théâtraux et costumes) pour appuyer l'interprétation de son personnage
- Lire de courtes pièces ou des extraits de pièces tirés du répertoire de théâtre pour jeune public ou du répertoire de théâtre

Compétence 3

- Produire un cahier de découvertes (dessins, croquis, collages) relatant ses expériences dramatiques vécues à l'école ou à l'extérieur de l'école
- Produire un cahier de découvertes (commentaires écrits) sur ses expériences dramatiques vécues à l'école ou à l'extérieur de l'école
- Échanger avec son entourage à propos de ses expériences dramatiques, théâtrales et culturelles
- Écrire un court texte décrivant un moment significatif de son expérience dramatique ou théâtrale
- Échanger avec son entourage immédiat à propos de l'interprétation d'un personnage dans une pièce ou dans un film

Compétence 4

- Échanger avec son entourage immédiat à propos d'une représentation vue au théâtre, à l'école ou à la télévision
- Préparer la présentation (portrait) d'un personnage dramatique à ses camarades
- Consigner les caractéristiques d'un personnage tiré de la littérature enfantine ou du répertoire de théâtre pour jeune public et le comparer avec ceux de ses camarades
- Rédiger un court texte portant sur son appréciation d'une œuvre théâtrale ou d'une réalisation de ses camarades
- Résumer la fable en nommant les principales actions dramatiques
- Recueillir des informations sur une représentation ou un artiste de la scène dans le but d'enrichir son appréciation

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e
	X	X	X
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
			X
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
	X	X	X
		X	X
		X	X

Présentation de la discipline

Les arts plastiques représentent un mode de connaissance qui fait appel à la pensée par images et qui développe des valeurs tant intellectuelles qu'affectives. Cette discipline, qui fait appel au savoir-être, au savoir-faire et au savoir disciplinaire, contribue ainsi au développement global de la personne.

De tout temps et dès leur plus jeune âge, les enfants obéissent à une force intérieure et inconsciente qui les pousse à traduire leur réalité dans des images. C'est ce qui les amène à transformer des matériaux, à faire des gestes spontanés et précis, à utiliser de façon personnelle le langage plastique et à organiser les formes créées dans un espace bidimensionnel ou tridimensionnel.

Un enseignement approprié des arts plastiques permet à l'élève de se connaître et de connaître le monde, d'accroître ses compétences à créer des images par le développement d'habiletés techniques et langagières et à rendre compte de sa démarche de création. De plus, la lecture et l'analyse de productions plastiques l'amènent à apprécier non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques tirés de l'histoire de l'art et du patrimoine artistique d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

En outre, au contact d'une œuvre d'art, l'élève accroît son aptitude à éprouver une émotion, ce que l'on appelle une réaction esthétique. Parce qu'elle fait appel à son expérience personnelle, cette réaction esthétique touche l'être dans son entier, le fait évoluer et l'amène, par de nouvelles perceptions et analyses, à une connaissance renouvelée et enrichie du monde et à l'accroissement de son identité culturelle.

À la fin de son parcours, l'élève aura donc acquis, par l'apprentissage des arts plastiques, des compétences lui permettant de réaliser des créations plastiques personnelles et médiatiques, de rendre compte de ses expériences et d'exercer son sens critique et son sens esthétique en appréciant des productions plastiques variées.

Apprentissages propres à la discipline**Compétence 1**

Réaliser des créations plastiques personnelles.

Sens de la compétence

La réalisation de créations plastiques personnelles, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à développer son identité personnelle et sa connaissance du monde. Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline, développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente.

Compétence 2

Réaliser des créations plastiques médiatiques.

Sens de la compétence

La réalisation de créations plastiques médiatiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à enrichir sa connaissance de lui-même et du monde en développant des capacités liées à la fonction de communication de l'image. Ainsi, l'élève se familiarise avec la nature, les composantes et le rôle de l'image médiatique par la concrétisation de messages précis ciblant un ou des destinataires.

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences plastiques.

Sens de la compétence

Au cours d'activités d'objectivation et d'échanges avec ses camarades, l'élève effectue un retour réflexif sur ses expériences plastiques. Ce type d'activités favorise le développement de capacités ayant trait à la communication, à la prise de conscience de différents aspects liés à ses expériences plastiques et à l'intégration de ses apprentissages. Dans ce contexte, l'élève apprend progressivement à situer son expérience dans une perspective d'évolution personnelle et sociale, puis à comprendre l'apport des arts plastiques à sa vie quotidienne.

Compétence 4

Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

Sens de la compétence

L'appréciation d'œuvres d'art, d'images médiatiques et d'objets culturels du patrimoine artistique, dans un contexte d'observation, amène l'élève à se prononcer, en fonction de critères déterminés, sur ce qu'il perçoit de ses réalisations, de celles de ses camarades ou d'œuvres de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. En plus d'apprendre progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel, l'élève mobilise ses acquis en vue d'exercer son esprit critique et son sens esthétique. Il développe ainsi une conscience artistique de plus en plus sensible aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre et est en mesure de faire des choix plus éclairés.

Compétences en Arts plastiques

Compétence 1

Réaliser des créations plastiques personnelles

Composantes de la compétence

- L'élève applique une démarche de création
- L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création
- L'élève exploite des gestes transformateurs
- L'élève exploite des éléments du langage plastique
- L'élève structure les éléments résultant de ses choix

Compétence 2

Réaliser des créations plastiques médiatiques

Composantes de la compétence

- L'élève applique une démarche de création
- L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création
- L'élève exploite des gestes transformateurs
- L'élève exploite des éléments du langage plastique
- L'élève structure les éléments résultant de ses choix

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences plastiques

Composantes de la compétence

- L'élève explique les étapes de son expérience plastique
- L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire
- L'élève partage son expérience

Compétence 4

Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades

Composantes de la compétence

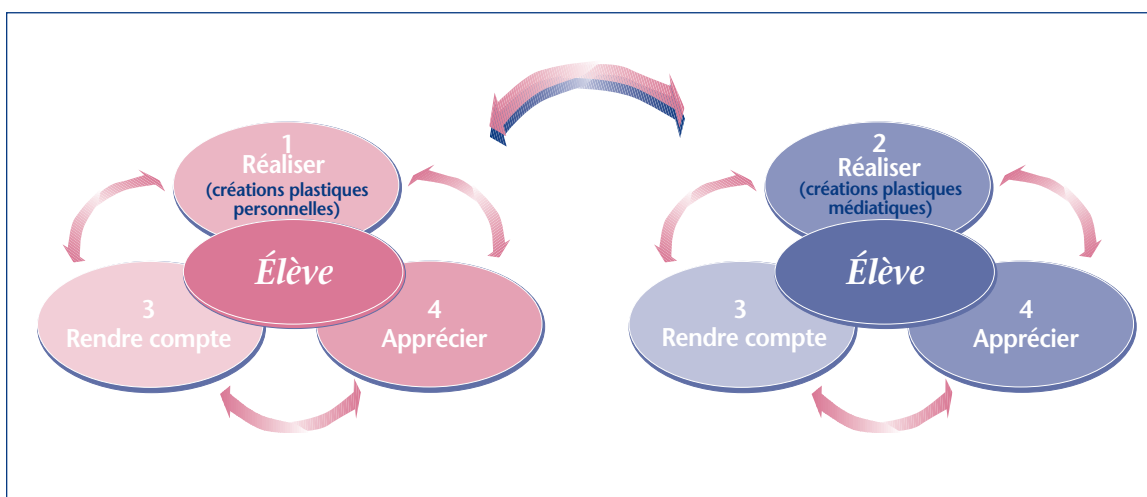
- L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre d'art, d'un objet culturel du patrimoine artistique, d'une réalisation plastique personnelle ou médiatique
- L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre d'art, d'un objet culturel du patrimoine artistique, d'une réalisation plastique personnelle ou médiatique et l'expérience esthétique
- L'élève examine des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique ou des images médiatiques au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant
- L'élève porte un jugement

Liens entre les compétences

La formation en arts plastiques suppose le développement de quatre compétences : réaliser des créations plastiques personnelles, réaliser des créations plastiques médiatiques, rendre compte et apprécier. Ces compétences sont complémentaires, c'est-à-dire que chacune apporte sa contribution au développement des autres, et interdépendantes, au sens où leur interrelation est indispensable à la consolidation des apprentissages et à la concrétisation des orientations retenues en matière d'arts et de culture. Il en est ainsi du contenu disciplinaire, dont les éléments sont souvent utilisés simultanément au cours du développement des compétences.

Schéma 14

Arts plastiques



Importance relative des compétences

L'importance à accorder au développement de chacune des compétences est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les compétences 1 et 2 sont prépondérantes dans les apprentissages à réaliser. Elles supposent un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres à la discipline de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation afférent.

Quant aux compétences 3 et 4, elles sont essentielles à l'intégration des apprentissages et au développement du sens critique et du sens esthétique de l'élève. Elles s'inscrivent dans la continuité des compétences 1 et 2 et mettent en valeur les processus d'objectivation, de communication et d'appréciation. La place à leur accorder progressera au fil des cycles, en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève de même qu'avec le processus d'acquisition des compétences 1 et 2.

Étant donné ce qui précède, chaque tâche proposée aux élèves en arts plastiques devra leur permettre d'activer au moins deux compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (réaliser des créations plastiques personnelles ou réaliser des créations plastiques médiatiques) et une des deux dernières (rendre compte ou apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la tâche devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines d'expérience de vie et une compétence transversale.

Enfin, la planification de l'enseignement assurera aux élèves l'évolution continue du développement de l'ensemble des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des axes de développement des domaines d'expérience de vie. Elle tiendra compte également des apprentissages communs au domaine des arts.

Compétence 1

Réaliser des créations plastiques personnelles.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant utilise spontanément les arts plastiques pour connaître et comprendre, par le jeu symbolique, le monde qui l'entoure. Il construit sa représentation de la réalité à partir de ses sens. Par exemple, il dessine, il peint ou il réalise un modelage, représentant ainsi sa connaissance des êtres et des choses. À l'éducation préscolaire, l'enfant poursuit ses découvertes relatives à la transformation de matériaux dans un contexte ludique favorisant son développement personnel et social ainsi que son ouverture sur le monde.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à réaliser des créations plastiques personnelles. Il s'initie à la démarche de création, à la transformation de matériaux et à l'utilisation pertinente du langage plastique et de l'organisation de l'espace, tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions.

À la fin du cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Elle est authentique et traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation simple des éléments qui la composent.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à réaliser des créations plastiques personnelles s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève est amené à utiliser des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il transforme des matériaux dont l'utilisation est plus exigeante. Il diversifie son utilisation du langage plastique et exploite des agencements complexes des éléments dans l'espace, tout en enrichissant ses idées grâce au partage avec les autres.

À la fin du cycle, l'élève prend en considération des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Elle est authentique et traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés et précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. En outre, selon la proposition, l'élève exploite, dans certaines de ses réalisations bidimensionnelles, des modes simples de représentation de l'espace.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à réaliser des créations plastiques personnelles s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève est amené à utiliser de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il transforme des matériaux de façon plus contrôlée. Il diversifie son utilisation du langage plastique et exploite des agencements complexes et variés des éléments dans l'espace, tout en enrichissant ses idées grâce au partage avec les autres, favorisant ainsi l'accroissement de son autonomie et de sa compétence à réaliser des créations plastiques personnelles.

À la fin du cycle, l'élève utilise de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle est authentique et traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes contrôlés, d'une utilisation pertinente et variée du langage plastique et d'une organisation cohérente et complexe des éléments qui la composent. En outre, selon la proposition, l'élève exploite, dans certaines de ses réalisations bidimensionnelles, des modes de représentation de l'espace.

Compétence 1

Contexte de réalisation

Réaliser des créations plastiques personnelles

- à partir de propositions variées adaptées à son âge
- en faisant appel principalement à la mémoire
- en faisant appel principalement à la mémoire et à l'observation
- en faisant appel à la mémoire, à l'observation et à l'invention
- en transformant la matière
- dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse)
- dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse et bas-relief)
- dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse, bas-relief et haut-relief)
- la plupart du temps de façon individuelle et parfois de façon collective

Critères d'évaluation

- Prise en compte des étapes de la démarche de création
- Relation entre sa réalisation et la proposition de création
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés et précis
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés, précis et contrôlés
- Utilisation pertinente du langage plastique
- Utilisation pertinente et variée d'éléments du langage plastique
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments
- Organisation cohérente et complexe des éléments

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire		
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X	X
X		X	
			X
X	X	X	X
X			
	X		
			X
X	X	X	X
X	X	X	X
X			
		X	
			X
X			
	X		
		X	

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève applique une démarche de création	– Participe à la démarche de création	X	X	X
	– Tient compte des étapes de la démarche de création	X	X	X
	– Complète la réalisation	X	X	X
2. L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création	– Inventorie les idées en rapport avec la proposition	X	X	
	– Tient compte des idées de ses camarades lors de créations collectives		X	X
	– Choisit des idées en rapport avec la proposition	X	X	X
	– Adapte de manière personnelle les idées retenues au cours du développement de la proposition			X
	– Traduit en images ses idées	X	X	X
3. L'élève exploite des gestes transformateurs	– Expérimente des gestes en rapport avec des matériaux	X	X	X
	– Sélectionne des gestes transformateurs	X	X	X
	– Utilise des gestes transformateurs	X	X	X
4. L'élève exploite des éléments du langage plastique	– Expérimente des éléments du langage plastique	X	X	X
	– Sélectionne des éléments du langage plastique	X	X	X
	– Utilise des éléments du langage plastique	X	X	X
5. L'élève structure les éléments résultant de ses choix	– Ordonne les éléments dans l'espace	X	X	X
	– Hiérarchise, au besoin, les éléments	X	X	X
	– Rectifie, au besoin, certains éléments	X	X	X
	– Utilise des modes simples de représentation de l'espace		X	
	– Utilise des modes de représentation de l'espace			X

Compétence 2

Réaliser des créations plastiques médiatiques.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant utilise spontanément les arts plastiques pour connaître et comprendre, par le jeu symbolique, le monde qui l'entoure. Il construit sa représentation de la réalité à partir de ses sens. Par exemple, il dessine, il peint ou il réalise un modelage, représentant ainsi sa connaissance des êtres et des choses. Il aime montrer ses créations plastiques aux personnes qui l'entourent. À l'éducation préscolaire, l'enfant poursuit ses découvertes relatives à la transformation de matériaux dans un contexte ludique favorisant son développement personnel et social ainsi que son ouverture sur le monde. Les activités proposées l'amènent à réaliser des créations plastiques qui s'adressent à une personne de son entourage.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à réaliser des créations plastiques médiatiques. Il s'initie à la démarche de création, à la transformation de matériaux et à l'utilisation pertinente du langage plastique et de l'organisation de l'espace, tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions relatives à la communication médiatisée qui suppose des destinataires de son entourage immédiat.

À la fin du cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Elle est authentique, traduit sa perception du réel et s'adresse à un ou plusieurs destinataires. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation simple des éléments qui la composent. Enfin, la réalisation médiatique vise un ou plusieurs destinataires.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à réaliser des créations plastiques médiatiques s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève est amené à utiliser des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il transforme des matériaux dont l'utilisation est plus exigeante. Il diversifie son utilisation du langage plastique et exploite des agencements complexes des éléments dans l'espace, tout en enrichissant ses idées inspirées de propositions relatives à la communication médiatisée qui suppose des messages et des destinataires variés.

À la fin du cycle, l'élève prend en considération des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Elle est authentique, traduit sa perception du réel et contient un message. Elle résulte de gestes spontanés et précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. En outre, selon la proposition, l'élève exploite, dans certaines de ses réalisations bidimensionnelles, des modes simples de représentation de l'espace. Enfin, la réalisation médiatique tient compte du message à véhiculer ainsi que du ou des destinataires visés.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à réaliser des créations plastiques médiatiques s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève est amené à utiliser de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées et tout en tenant compte de messages et de destinataires variés, il transforme des matériaux de façon plus contrôlée. Il diversifie son utilisation du langage plastique et exploite des agencements complexes et variés des éléments dans l'espace, tout en enrichissant ses idées grâce au partage avec les autres, favorisant ainsi l'accroissement de son autonomie et de sa compétence à réaliser des créations plastiques médiatiques.

À la fin du cycle, l'élève utilise de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle est authentique, traduit sa perception du réel et contient un message précis. Elle résulte de gestes contrôlés, d'une utilisation pertinente et variée du langage plastique et d'une organisation cohérente et complexe des éléments qui la composent. En outre, selon la proposition, l'élève exploite, dans certaines de ses réalisations bidimensionnelles, des modes de représentation de l'espace. Enfin, la réalisation médiatique établit des liens entre la proposition, le message et les destinataires visés.

Compétence 2

Contexte de réalisation

Réaliser des créations plastiques médiatiques

- à partir de propositions variées adaptées à son âge
- en tenant compte d'un ou de plusieurs destinataires de son entourage immédiat
- en tenant compte d'un ou de plusieurs destinataires de son entourage
- en tenant compte de destinataires
- en faisant appel principalement à la mémoire
- en faisant appel principalement à la mémoire et à l'observation
- en faisant appel à la mémoire, à l'observation et à l'invention
- en transformant la matière
- dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse)
- dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse et bas-relief)
- dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse, bas-relief et haut-relief)
- la plupart du temps de façon individuelle et parfois de façon collective

Critères d'évaluation

- Prise en compte des étapes de la démarche de création
- Relation entre sa réalisation et la proposition de création médiatique
- Relation entre sa réalisation, la proposition de création médiatique et le ou les destinataires
- Relation entre sa réalisation, la proposition de création médiatique, le message et les destinataires
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés et précis
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés, précis et contrôlés
- Utilisation pertinente du langage plastique
- Utilisation pertinente et variée d'éléments du langage plastique
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments
- Organisation cohérente et complexe des éléments

1 ^{er} cycle Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X		
	X	
		X
X		
	X	
		X
X	X	X
X		
	X	
		X
X	X	X
X		
		X
X		
	X	
		X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève applique une démarche de création	– Participe à la démarche de création	X	X	X
	– Tient compte des étapes de la démarche de création	X	X	X
	– Complète la réalisation	X	X	X
2. L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création	– Inventorie les idées en rapport avec la proposition et le ou les destinataires	X	X	
	– Inventorie les idées en rapport avec la proposition, le message et les destinataires			X
	– Tient compte des idées de ses camarades lors de créations collectives		X	X
	– Choisit des idées en rapport avec la proposition et le ou les destinataires	X	X	X
	– Adapte de manière personnelle les idées retenues au cours du développement du message			X
	– Traduit en images ses idées	X	X	X
3. L'élève exploite des gestes transformateurs	– Expérimente des gestes en rapport avec des matériaux	X	X	X
	– Sélectionne des gestes transformateurs	X	X	X
	– Utilise des gestes transformateurs	X	X	X
4. L'élève exploite des éléments du langage plastique	– Expérimente des éléments du langage plastique	X	X	X
	– Sélectionne des éléments du langage plastique	X	X	X
	– Utilise des éléments du langage plastique	X	X	X
5. L'élève structure les éléments résultant de ses choix	– Ordonne les éléments dans l'espace	X	X	X
	– Hiérarchise, au besoin, les éléments	X		
	– Hiérarchise les éléments selon le message à transmettre		X	X
	– Rectifie, au besoin, certains éléments	X	X	X
	– Utilise des modes simples de représentation de l'espace		X	
	– Utilise des modes de représentation de l'espace			X

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences plastiques.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant raconte souvent et spontanément à ses amis ou à d'autres personnes de son entourage ce qu'il a fait, vu ou entendu. Il aime relater des expériences qui l'ont touché et n'hésite pas à exagérer les faits. Il manifeste ainsi son identité personnelle et fait part de sa lecture du réel. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées amènent l'enfant à relater plus souvent ses expériences et à tenir compte de celles de ses camarades. Il est capable de reconstituer une expérience et d'en retracer les étapes importantes.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à rendre compte. Il s'initie à un processus d'objectivation faisant appel à la réflexion et à la mémoire. Pour ce faire, il réfléchit sur l'expérience plastique en cause, en retrace les étapes et découvre ce qui la caractérise tout en s'exerçant à tenir compte d'un élément de réflexion prédéterminé. Il témoigne de ses découvertes en les partageant. Ainsi, il prend conscience de ses nouveaux apprentissages, leur donne du sens et les situe par rapport à ses savoirs antérieurs.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif. Les termes ou les symboles utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos, se rapportant à une activité de création plastique personnelle ou médiatique, comporte des détails qui ont trait à l'élément de réflexion proposé.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève étaye son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience plastique tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et apprend à recevoir leur témoignage avec respect.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos, se rapportant à une activité de création plastique personnelle ou médiatique, comporte des détails plus explicites qui ont trait aux éléments de réflexion proposés.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève consolide son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience plastique tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et reçoit leur témoignage avec respect.



ARTS PLASTIQUES

Primaire

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est guidé par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont justes et les phrases sont claires. Son propos est explicite et tient compte de la plupart des éléments de réflexion proposés se rapportant à une activité de création plastique personnelle ou médiatique.

Compétence 3

Contexte de réalisation

Rendre compte de ses expériences plastiques

- en prenant part à des activités d'objectivation
- en se référant à une activité d'expérimentation ou de création personnelle ou médiatique
- avec l'aide de son portfolio, s'il y a lieu
- en tenant compte de l'élément de réflexion proposé se rapportant à la démarche et au résultat de sa création ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en tenant compte de quelques éléments de réflexion proposés se rapportant à la démarche et au résultat de sa création, à l'organisation d'une tâche ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en témoignant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Prise en considération de l'élément de réflexion proposé se rapportant à l'activité de création plastique personnelle
- Présence de liens entre les éléments de réflexion proposés et l'activité de création plastique personnelle ou médiatique
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Choix pertinent du vocabulaire en rapport avec l'expérience plastique
- Participation volontaire à l'activité de communication
- Participation active à la communication
- Liens entre ses propos et son expérience

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	
		X X
	X	X X
	X	
		X X
	X	X
		X X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève explique les étapes de son expérience plastique	– Tient compte de l'élément de réflexion proposé	X		
	– Tient compte des éléments de réflexion proposés		X	X
	– Tient compte de l'expérience plastique sur laquelle porte la réflexion	X	X	X
	– Fait des liens entre l'élément de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création personnelle ou médiatique, ou le travail réalisé avec un artiste de profession	X		
	– Fait des liens entre les éléments de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création personnelle ou médiatique, ou le travail réalisé avec un artiste de profession		X	X
2. L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire	– Utilise les mots déterminés dans la terminologie	X	X	X
	– Associe les mots à leur signification	X	X	X
	– Emploie le vocabulaire propre à la discipline en rapport avec l'expérience plastique	X	X	X
3. L'élève partage son expérience	– Décrit son expérience	X		
	– Relate son expérience		X	X
	– Exprime ses réactions par rapport à son expérience		X	X
	– Échange avec ses camarades à propos des idées retenues, de ses choix et des moyens utilisés au cours de son expérience	X	X	X
	– Accepte de recevoir les propos de ses camarades	X	X	X

Compétence 4

Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant fait spontanément des choix dans sa vie courante et au regard des images qui sont à sa portée. Il est sensible aux effets que les images plastiques produisent chez lui dans différents contextes, par exemple lorsqu'il regarde des livres, des revues, des émissions télévisées, des publicités ou ses dessins animés préférés. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées mettent l'enfant en contact avec des productions artistiques variées favorisant le développement de sa sensibilité et de son sens de l'observation, tout en multipliant ses occasions de faire des choix.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à apprécier. Il s'initie à un processus d'appréciation faisant appel au sens critique et au sens esthétique. Pour ce faire, il prend part à de courtes activités d'observation et de lecture de productions plastiques, repère des éléments connus et découvre ce qui le touche, tout en s'exerçant à utiliser des critères qui le guideront dans sa décision.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Les termes utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a ressenti.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève découvre des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques variés. Il découvre aussi que ces œuvres, objets et images révèlent des traces socioculturelles de la période artistique qui les a vus naître. Il constate que ses réalisations peuvent également en révéler. Ces découvertes contribuent à enrichir son observation et lui permettent d'étayer davantage son processus d'appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève découvre des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques variés de même que certaines traces socioculturelles de différentes périodes artistiques. À la suite d'activités d'observation et de lecture de productions plastiques, il repère des éléments thématiques, matériels et langagiers et est amené à les comparer d'une production plastique à une autre et à y associer des traces d'ordre socioculturel. Ces découvertes et ces constats lui permettent de s'ouvrir davantage à la diversité culturelle et de mieux se connaître tout en exerçant son sens critique et son sens esthétique.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont pertinents, les phrases sont claires et son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision.

Compétence 4

Contexte de réalisation

Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades

- en prenant part à de courtes activités d'observation et de lecture de productions plastiques de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en prenant part à des activités d'observation et de lecture de productions plastiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en se référant à une expérience culturelle adaptée à son âge
- en se référant au contenu des productions plastiques, de ses réalisations et de celles de ses camarades
- en se référant à quelques sources documentaires visuelles, numériques ou sonores proposées par le professeur
- en se référant à quelques sources documentaires visuelles, numériques ou sonores proposées par le professeur, par lui-même ou par un autre élève
- en tenant compte de critères d'appréciation prédéterminés se rapportant au traitement de la proposition, à la transformation matérielle, au langage plastique ou aux émotions, sentiments ou impressions ressentis
- en se prononçant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Repérage d'éléments pertinents
- Comparaison juste des éléments sur le plan des ressemblances et des différences
- Reconnaissance de l'élément ou des éléments qui produisent un effet sur soi
- Établissement de liens entre une ou des productions artistiques (œuvres d'art, objets culturels ou images médiatiques) et des traces d'ordre socioculturel
- Présence d'une décision dans son appréciation
- Motivation de sa décision
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire choisi

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	
		X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre d'art, d'un objet culturel du patrimoine artistique, d'une réalisation plastique, personnelle ou médiatique	– Repère certains éléments thématiques, matériels ou langagiers présents dans l'œuvre d'art, l'objet culturel ou la réalisation	X	X	
	– Repère certains éléments thématiques, matériels ou langagiers présents dans des œuvres d'art, des objets culturels ou des réalisations			X
	– Compare certains éléments thématiques, matériels ou langagiers présents dans l'œuvre ou la réalisation	X	X	
	– Compare certains éléments thématiques, matériels ou langagiers dans des œuvres d'art, des objets culturels ou des réalisations			X
2. L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre d'art, d'un objet culturel du patrimoine artistique, d'une réalisation plastique, personnelle ou médiatique et l'expérience esthétique	– Observe attentivement l'œuvre, l'objet culturel ou la réalisation	X	X	X
	– Reconnaît l'effet ressenti	X	X	X
	– Dégage l'élément ou les éléments thématiques, matériels ou langagiers qui ont produit un effet sur lui	X	X	X
3. L'élève examine des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique ou des images médiatiques au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant	– Recherche activement des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Repère, dans l'œuvre d'art, l'objet culturel ou l'image médiatique, des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Compare les traces d'ordre socioculturel repérées avec ses expériences et son milieu de vie		X	X
	– Associe des traces d'ordre socioculturel à l'œuvre d'art, à l'objet culturel ou à l'image médiatique		X	X
4. L'élève porte un jugement	– Tient compte des critères d'appréciation proposés	X	X	X
	– Tient compte de quelques informations mises à sa disposition	X		
	– Tient compte des principales informations mises à sa disposition		X	X
	– Fait part de sa décision	X	X	X
	– Explique clairement sa décision	X	X	X

Les éléments qui suivent constituent le contenu essentiel que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des tâches complètes et complexes.

Contenu disciplinaire

Démarche de création

Ouverture

Inspiration

- émergence d'idées, d'images, d'impressions ou de sentiments

Élaboration

- exploration des émergences
- exploration et développement des émergences
- identification d'émergences dominantes

Mise en perspective

- sélection des émergences

Action productive

Inspiration

- dialogue entre les émergences et les éléments de contenu disciplinaire

Élaboration

- sélection des éléments de contenu disciplinaire
- essais et choix
- mise en forme

Mise en perspective

- ajustements

Distanciation¹

Inspiration

- recul réflexif

Élaboration

- raffinement des éléments de contenu disciplinaire

Mise en perspective

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	
X	X	X
	X	
		X
X	X	X
		X
		X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
		X

1. Le troisième mouvement de la distanciation (la mise en perspective) ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique au primaire.

Contenu disciplinaire (Suite)

Propositions de création² (inspirées du réel, de l'imaginaire et de productions artistiques et médiatiques)

Moi

L'autre

Le monde naturel

Le monde construit

Les lieux

Le temps

Gestes transformateurs (le geste et son prolongement, l'outil)

- tracer à main levée
- appliquer un pigment coloré : en aplat
- appliquer un pigment coloré : en aplat et à la tache
- appliquer un pigment coloré : en aplat, à la tache et au trait
- déchirer
- entailler
- entailler, ajourer
- enduire une surface de colle
- tracer en creux
- imprimer
- souder, pincer un matériau malléable
- plier, entailler, friser
- plier, entailler, friser, bourrer
- fixer ensemble des volumes
- fixer et équilibrer des volumes

À l'ordinateur

- tracer avec le crayon électronique
- dessiner avec la souris
- colorer une surface
- intervenir sur une image

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Moi	X	X	X
L'autre	X	X	X
Le monde naturel	X	X	X
Le monde construit	X	X	X
Les lieux	X	X	X
Le temps	X	X	X
Gestes transformateurs			
• tracer à main levée	X	X	X
• appliquer un pigment coloré : en aplat	X		
• appliquer un pigment coloré : en aplat et à la tache		X	
• appliquer un pigment coloré : en aplat, à la tache et au trait			X
• déchirer	X	X	X
• entailler	X	X	
• entailler, ajourer			X
• enduire une surface de colle	X	X	X
• tracer en creux		X	X
• imprimer	X	X	X
• souder, pincer un matériau malléable	X	X	X
• plier, entailler, friser	X		
• plier, entailler, friser, bourrer		X	X
• fixer ensemble des volumes	X	X	
• fixer et équilibrer des volumes			X
À l'ordinateur			
• tracer avec le crayon électronique	X	X	X
• dessiner avec la souris	X	X	X
• colorer une surface	X	X	X
• intervenir sur une image			X

2. Les propositions de création doivent être sélectionnées en fonction des domaines d'expérience de vie et exploiter les six dimensions énumérées.

Contenu disciplinaire (Suite)
Gestes transformateurs (Suite)
Outils

- brosse
- pinceau
- éponge
- ciseaux
- ordinateur : crayon électronique

Techniques et matériaux
Dessin

- crayon feutre
- craie de cire
- pastel à l'huile
- pastel sec
- fusain
- crayon électronique

Peinture

- gouache
- encre de Chine

Collage

- papier et carton
- matériaux diversifiés

Réserve

- craie de cire et encre de couleur
- pochoir avec matériaux diversifiés
- gomme réserve et encre de couleur

Gravure

- cartogravure avec pâte à cartogravure ou pastel à l'huile sur cire
- cartogravure avec encre de Chine sur cire
- sur aluminium
- sur polystyrène

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
		X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
X	X	X
	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
X	X	
	X	X
		X
	X	X
		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Techniques et matériaux (Suite)

Impression

- monotype avec gouache
- objets divers avec gouache
- frottis avec craie de cire
- monotype avec gouache et surfaces texturées

Modelage

- pâte à modeler
- argile
- papier mâché

Façonnage

- papier et carton

Assemblage

- papier, carton et objets

Supports

- traditionnels
- non traditionnels

Langage plastique

Forme

- forme arrondie
- forme angulaire

Ligne

- nature : courbe, droite
- direction : horizontale, verticale
- direction : horizontale, verticale, oblique, brisée, circulaire
- qualités : large, étroite
- qualités : large, étroite, courte, longue

1 ^{er} cycle (1 ^{re} année) Version approuvée	2 ^e et 3 ^e cycles (2 ^e et 3 ^e années) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
X		
	X	X
	X	
		X
X	X	X
	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
	X	
		X
X	X	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Langage plastique (Suite)

Couleur pigmentaire

- couleurs primaires : jaune primaire, magenta et cyan
- couleurs secondaires : orangé, vert et violet
- couleurs chaudes : jaune, orangé et magenta
- couleurs froides : cyan, vert et violet

Couleur lumière

Valeur

- valeur claire
- valeur foncée
- valeur moyenne

Texture

- texture réelle
- texture représentée
- texture inventée

Motif

Volume réel

- volume régulier
- volume régulier : sphère, cylindre, cône, prisme
- volume régulier : sphère, cylindre, cube, cône, prisme
- volume irrégulier

Organisation de l'espace

- énumération
- juxtaposition
- superposition
- répétition
- alternance
- regroupement
- symétrie
- asymétrie

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
	X	X
		X
		X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
		X
X	X	X
X		
	X	
X		X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Langage plastique (Suite)

Représentation de l'espace

- perspective avec chevauchement
- perspective en diminution

Répertoire visuel³

- Un minimum de 20 œuvres d'art, objets culturels du patrimoine artistique et images médiatiques en rapport avec les éléments de contenu disciplinaire abordés et selon les projets et les propositions

Aspects affectifs

- ouverture aux propositions
- réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments
- respect des réalisations plastiques des autres
- respect du matériel artistique
- acceptation des hasards de parcours
- acceptation des propriétés des matériaux à transformer
- acceptation de la critique
- manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments
- participation aux expériences plastiques
- participation active aux expériences plastiques
- satisfaction relative à ses expériences plastiques

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
		X X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X

3. Le professeur peut puiser les œuvres d'art, les objets culturels du patrimoine artistique et les images médiatiques dans les périodes artistiques suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen-Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et période contemporaine (les mouvements modernistes et postmodernistes, y compris des images issues des médias de masse). Ces œuvres, objets et images proviendront de différentes cultures, dont celles des Premières Nations pour les deuxième et troisième cycles. Le professeur peut aussi se référer au contenu d'expositions que les élèves ont visitées ou aux œuvres d'un artiste en visite à l'école.

Contenu disciplinaire (Suite)

Terminologie (termes utilisés par l'élève)	1^{er} cycle	2^e cycle	3^e cycle
	<p>Gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> • coller • déchirer • découper • dessiner • imprimer • peindre <p>Techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> • collage • dessin • modelage • peinture <p>Matériaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • craie de cire • crayon feutre • encre de couleur • gouache • papier et carton • pastel à l'huile • pâte à modeler • support <p>Outils</p> <ul style="list-style-type: none"> • brosse • ciseaux • crayon électronique 	<p>Gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> • graver • modeler <p>Techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> • gravure <p>Matériaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • argile • fusain • pastel sec <p>Outils</p>	<p>Gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> • assembler <p>Techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> • assemblage <p>Matériaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • encre de Chine <p>Outils</p> <ul style="list-style-type: none"> • pinceau

Contenu disciplinaire (Suite)

Terminologie (termes utilisés par l'élève)	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
	Langage plastique <ul style="list-style-type: none"> couleurs primaires forme ligne regroupement répétition texture volume 	Langage plastique <ul style="list-style-type: none"> couleur lumière couleurs primaires : jaune primaire, magenta, cyan couleurs secondaires : vert, violet, orangé énumération forme : horizontale, verticale, large, étroite, courte, longue ligne : arrondie, angulaire motif symétrie valeur volume irrégulier volume régulier : sphère, cylindre, cône, prisme 	Langage plastique <ul style="list-style-type: none"> asymétrie couleur chaude couleur froide ligne : courbe, droite, oblique, brisée superposition volume régulier : cube Autres <ul style="list-style-type: none"> création médiatique création plastique

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

Compétences 1 et 2

- Utiliser l'ordinateur pour réaliser des créations plastiques personnelles et médiatiques
- Utiliser l'ordinateur pour garder en mémoire ses créations plastiques personnelles et médiatiques
- Imprimer ses réalisations plastiques personnelles et médiatiques

Compétence 3

- Faire un retour sur ses réalisations plastiques personnelles et médiatiques sauvegardées à l'ordinateur
- Rédiger un bref compte rendu de sa démarche de création et de ses choix à l'aide de l'ordinateur

Compétence 4

- Utiliser des cédéroms et Internet pour recueillir de l'information sur des artistes et leurs œuvres ou pour découvrir des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques
- Utiliser des cédéroms et Internet pour recueillir de l'information sur des artistes, leur époque et leurs œuvres ou pour découvrir des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques
- Utiliser Internet pour transmettre virtuellement ses réalisations plastiques à des élèves d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays
- Enregistrer les résultats de ses recherches sur une disquette
- Utiliser Internet pour rechercher et observer des réalisations plastiques d'élèves d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays
- Rencontrer des artistes qui utilisent des multimédias

Aspects affectifs

- Accepter la nature et les particularités de la création à l'aide de l'ordinateur
- Partager l'outil avec des camarades
- Respecter l'outil
- Manifester de l'ouverture dans l'utilisation de l'outil

1 ^{er} cycle Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X

Suggestions (suite)

Enrichissement

Propositions

- Traiter une même proposition dans différentes disciplines
- Sélectionner un élément d'une production plastique et le représenter dans un contexte différent ou inusité
- Rédiger un court texte à partir de sa réalisation plastique
- Rédiger un texte à partir de sa réalisation plastique ou de celles de ses camarades
- Intégrer un objet ou des objets à une réalisation plastique
- Traiter la proposition à partir d'autres matériaux
- Traiter la proposition différemment
- Identifier une nouvelle proposition
- Identifier une nouvelle proposition avec des camarades

Gestes, techniques, matériaux et langage plastique

- Expérimenter des éléments nouveaux : gestes, techniques, matériaux et langage plastique
- Réaliser un objet théâtral ou un élément de costume (collaboration avec le professeur d'art dramatique)
- Réaliser un objet ou un accessoire (collaboration avec le professeur de danse)
- Réaliser un instrument de musique (collaboration avec le professeur de musique)

Répertoire visuel

- Faire une courte recherche sur un artiste, un objet culturel du patrimoine artistique ou une image médiatique à partir de ses intérêts et de sources documentaires variées
- Faire une recherche sur un artiste, une période artistique, un objet culturel du patrimoine artistique ou une image médiatique à partir de sources documentaires variées et en collaboration avec des camarades
- Faire une recherche sur un artiste, une période artistique, une communauté culturelle, un objet culturel du patrimoine artistique, une image médiatique ou autre, à partir des intérêts d'un groupe d'élèves et de sources documentaires variées
- Fréquenter le coin des arts de la classe
- Concevoir et aménager un coin des arts dans la classe
- Animer le coin des arts de la classe
- Faire une recherche sur l'origine et l'évolution d'un objet culturel du patrimoine artistique (langue d'enseignement ou langue seconde)
- Faire une recherche sur les productions médiatiques annonçant un produit, un spectacle, un événement, etc. (langue d'enseignement ou langue seconde)
- Présenter ses découvertes à d'autres élèves

	1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	
		2 ^e	3 ^e
	X	X	X
		X	X
	X		
		X	X
	X	X	X
		X	X
	X		
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X		
		X	
			X
	X	X	X
		X	X
			X
		X	X

Suggestions (Suite)

Répertoire visuel (Suite)

- Visiter une exposition relative au contenu disciplinaire abordé
- Participer à la conception et à la réalisation d'une exposition sur un artiste, une période artistique, une communauté culturelle, un objet culturel du patrimoine artistique, une image médiatique ou autre

Terminologie

- Rechercher des mots nouveaux relatifs à la terminologie disciplinaire

Aspects affectifs

- Aider ses camarades par des encouragements et des suggestions

Travaux personnels des élèves

Compétences 1 et 2

- Réaliser des dessins en faisant appel à la mémoire
- Réaliser des dessins en faisant appel à la mémoire ou à l'observation
- Réaliser des dessins en faisant appel à la mémoire, à l'observation ou à l'invention
- Expérimenter des gestes, des matériaux, des éléments du langage plastique
- Expérimenter des gestes, des matériaux, des éléments du langage plastique, des modes de représentation de l'espace
- Faire des croquis
- Colliger des photos, des images, des objets relatifs à une proposition personnelle ou médiatique
- Colliger des photos, des images, des objets, des textes relatifs à une proposition personnelle ou médiatique
- Faire de courtes recherches illustrées ou écrites

Compétence 3

- Afficher ses réalisations plastiques à la maison
- Échanger avec des membres de sa famille sur ses expériences plastiques
- Rédiger un court texte sur ses expériences plastiques
- Discuter avec des membres de sa famille sur les propos tenus par un artiste en visite à l'école
- Illustrer des mots relatifs à la terminologie disciplinaire
- Illustrer et définir des mots relatifs à la terminologie disciplinaire

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
	X	X	X	X
			X	X
			X	X
	X	X	X	X
			X	X
			X	X
	X	X	X	X
			X	X
	X	X	X	X
			X	X
	X	X	X	X
			X	X

Suggestions (Suite)

Compétence 4

- Échanger avec des membres de sa famille à propos de ses réalisations plastiques et de ses expériences culturelles
- Échanger avec des membres de sa famille à propos d'artistes, d'œuvres d'art, d'objets culturels du patrimoine artistique, d'images médiatiques, de ses réalisations plastiques ou de ses expériences culturelles
- Rédiger de courtes phrases d'appréciation (langue d'enseignement ou langue seconde) au sujet d'une œuvre d'art, d'un objet culturel du patrimoine artistique, d'une image médiatique ou de sa réalisation
- Rédiger un court texte d'appréciation (langue d'enseignement ou langue seconde) au sujet d'une œuvre d'art, d'un objet culturel du patrimoine artistique, d'une image médiatique, de sa réalisation ou de celle de ses camarades
- Réaliser une courte recherche sur l'œuvre d'un artiste, un objet culturel du patrimoine artistique, une image médiatique, une technique ou un autre sujet
- Regarder ou écouter une émission concernant les arts plastiques
- Recueillir de l'information, dans les médias, relativement à des expositions
- Préparer une présentation d'œuvres, d'objets, de photos, d'images médiatiques ou autres

Ces activités peuvent être regroupées dans un *Carnet de traces* dont le contenu s'élabore à partir des propositions et des recherches suggérées, au premier cycle, par le professeur ou, aux deuxième et troisième cycles, par l'élève. Cet outil pédagogique peut être utilisé par l'élève en classe ou à la maison. Il devrait favoriser la création de liens entre différentes matières.

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
	X		X	X
	X			
		X	X	
				X
	X	X	X	X
		X	X	X
				X

Présentation de la discipline

La danse peut être définie comme l'art de faire et d'agencer des mouvements aux fins d'expression, de communication et de création. Forme de communication sensorielle, elle permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement. Elle fait appel à la pensée intuitive, à l'imagination, au jeu, à l'analogie et constitue un processus d'apprentissage qui s'amorce et se développe sur le plan de la symbolique. Le mouvement devient le symbole dont l'individu se sert pour exprimer sa pensée. La danse est aussi porteuse d'une subjectivité individuelle et collective.

En danse, l'essence du message se situe dans l'échange de réactions esthétiques, celles qui se font sur le plan des sensations et des émotions éprouvées lors de l'exécution et de l'observation du mouvement. Le corps, sensibilisé à ses propres réactions kinesthésiques et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, devient un moyen d'expression et de communication.

La danse puise ses principes et son contenu dans le vocabulaire naturel du mouvement humain. Dans un contexte d'invention et d'interprétation de danses et d'œuvres chorégraphiques, l'élève actualise certaines potentialités physiques, affectives, sociales, intellectuelles et esthétiques. Au contact et par l'exploitation d'œuvres variées, l'élève s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage sa propre culture.

De plus, au contact d'une œuvre chorégraphique, l'élève accroît son aptitude à éprouver une émotion, ce que l'on appelle une réaction esthétique. Parce qu'elle fait appel à son expérience personnelle, cette réaction esthétique touche l'être dans son entier, le fait évoluer et l'amène, par de nouvelles perceptions et analyses, à une connaissance renouvelée et enrichie du monde et à l'accroissement de son identité culturelle.

À la fin de son parcours, l'élève aura donc acquis, par l'apprentissage de la danse, des compétences lui permettant d'inventer et d'interpréter des danses, de rendre compte de ses expériences et d'exercer son sens critique et son sens esthétique en appréciant des œuvres chorégraphiques variées.

Apprentissages propres à la discipline

Compétence 1

Inventer des danses.

Sens de la compétence

L'invention de danses, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à développer son identité personnelle et sa connaissance du monde. Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline, développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente.

Compétence 2

Interpréter des danses.

Sens de la compétence

L'interprétation de danses, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à exprimer et à communiquer ses idées et celles des autres. En interprétant des danses variées, l'élève découvre le créateur et se familiarise progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline. Ainsi, il enrichit son bagage culturel et s'ouvre à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences de danse.

Sens de la compétence

Au cours d'activités d'objectivation et d'échanges avec ses camarades, l'élève effectue un retour réflexif sur ses expériences de danse. Ce type d'activités favorise le développement de capacités ayant trait à la communication, à la prise de conscience de différents aspects liés à ses expériences de danse et à l'intégration de ses apprentissages. Dans ce contexte, l'élève apprend progressivement à situer son expérience dans une perspective d'évolution personnelle et sociale, puis à comprendre l'apport de la danse à sa vie quotidienne.

Compétence 4

Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

Sens de la compétence

L'appréciation d'œuvres chorégraphiques variées, dans un contexte d'observation, amène l'élève à se prononcer, en fonction de critères déterminés, sur ce qu'il perçoit de ses réalisations, de celles de ses camarades ou d'extraits d'œuvres de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. En plus d'apprendre progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel, l'élève mobilise ses acquis en vue d'exercer son esprit critique et son sens esthétique. Il développe ainsi une conscience artistique de plus en plus sensible aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre et est en mesure de faire des choix plus éclairés.

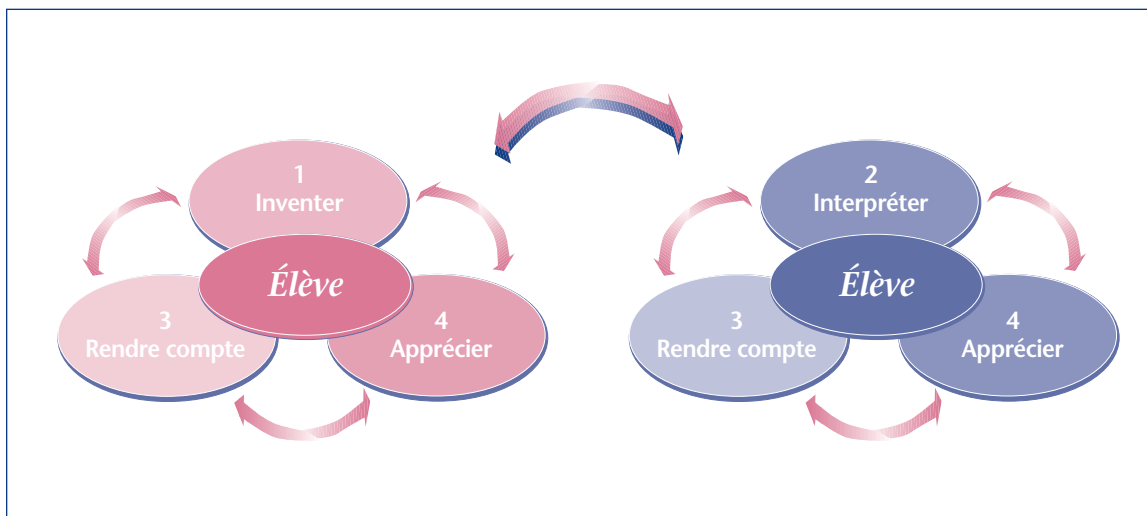
Compétences en Danse	
<p>Compétence 1 Inventer des danses</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève applique une démarche de création – L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création – L'élève exploite des éléments du langage de la danse – L'élève exploite des éléments de technique du mouvement – L'élève structure les éléments résultant de ses choix
<p>Compétence 2 Interpréter des danses</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève s'approprie le contenu chorégraphique de la danse – L'élève applique des éléments de technique du mouvement – L'élève exploite les éléments expressifs inhérents à la danse – L'élève applique les règles relatives aux mouvements d'ensemble
<p>Compétence 3 Rendre compte de ses expériences de danse</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève explique les étapes de son expérience de danse – L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire – L'élève partage son expérience
<p>Compétence 4 Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation chorégraphique – L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation chorégraphique et l'expérience esthétique – L'élève examine des extraits d'œuvres chorégraphiques au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant – L'élève porte un jugement

Liens entre les compétences

La formation en danse suppose le développement de quatre compétences : inventer, interpréter, rendre compte et apprécier. Ces compétences sont complémentaires, c'est-à-dire que chacune apporte sa contribution au développement des autres, et interdépendantes, au sens où leur interrelation est indispensable à la consolidation des apprentissages et à la concrétisation des orientations retenues en matière d'arts et de culture. Il en est ainsi du contenu disciplinaire, dont les éléments sont souvent utilisés simultanément au cours du développement des compétences.

Schéma 15

Danse



Importance relative des compétences

L'importance à accorder au développement de chacune des compétences est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les compétences 1 et 2 sont prépondérantes dans les apprentissages à réaliser. Elles supposent un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres à la discipline de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation afférent.

Quant aux compétences 3 et 4, elles sont essentielles à l'intégration des apprentissages et au développement du sens critique et du sens esthétique de l'élève. Elles s'inscrivent dans la continuité des compétences 1 et 2 et mettent en valeur les processus d'objectivation, de communication et d'appréciation. La place à leur accorder progressera au fil des cycles, en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève de même qu'avec le processus d'acquisition des compétences 1 et 2.

Étant donné ce qui précède, chaque tâche proposée aux élèves en danse devra leur permettre d'activer au moins deux compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (inventer ou interpréter) et une des deux dernières (rendre compte ou apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la tâche devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines d'expérience de vie et une compétence transversale.

Enfin, la planification de l'enseignement assurera aux élèves l'évolution continue du développement de l'ensemble des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des axes de développement des domaines d'expérience de vie. Elle tiendra compte également des apprentissages communs au domaine des arts.

Compétence 1

Inventer des danses.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant utilise spontanément le langage de la danse pour connaître et comprendre, par le jeu symbolique, le monde qui l'entoure. Il construit sa représentation de la réalité à partir de ses sens. Par exemple, il danse spontanément, il expérimente différents mouvements, il improvise à partir de comptines ou de chansons. À l'éducation préscolaire, l'enfant poursuit sa découverte du langage de la danse dans un contexte ludique favorisant son développement personnel et social ainsi que son ouverture sur le monde.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à inventer. Il s'initie à la démarche de création et à l'utilisation de structures, d'éléments du langage de la danse et d'éléments de technique du mouvement, tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions.

À la fin du cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Elle est de courte durée, présente une structure simple et exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à inventer s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève est amené à utiliser des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des structures, des éléments du langage de la danse et des éléments de technique du mouvement, tout en enrichissant ses idées grâce au partage avec les autres.

À la fin du cycle, l'élève prend en considération des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Elle est d'une durée variable, présente une structure plus complexe et exploite généralement des combinaisons d'éléments.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à inventer s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève est amené à utiliser de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des structures, des éléments du langage de la danse et des éléments de technique du mouvement plus complexes, tout en adaptant de manière personnelle les idées retenues au cours du développement de la proposition. Il favorise ainsi l'accroissement de son autonomie et le développement de sa compétence à inventer.

À la fin du cycle, l'élève utilise de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport étroit entre les éléments du langage de la danse et les éléments de technique exploités. Elle est d'une durée variable et présente une structure complexe liée au développement de la proposition.

Compétence 1

Contexte de réalisation

Inventer des danses

- à partir de propositions variées adaptées à son âge
- dans une situation d'improvisation structurée ou de composition (une phrase de mouvements)
- dans une situation d'improvisation structurée ou de composition (au moins deux phrases de mouvements)
- dans une situation d'improvisation structurée ou de composition (agencement de phrases de mouvements)
- en utilisant des supports variés (objets ludiques, accessoires simples, éléments de costumes, percussions corporelles, voix, accompagnement musical ou objets sonores)
- la plupart du temps avec un partenaire et parfois seul
- la plupart du temps en petit groupe et parfois seul

Critères d'évaluation

- Prise en compte des étapes de la démarche de création
- Relation entre sa réalisation et la proposition de création
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage de la danse
- Utilisation pertinente et variée des éléments de technique du mouvement
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X		
	X	
		X
X	X	X
X		
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X

Composantes de la compétences	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève applique une démarche de création	– Participe à la démarche de création	X	X	X
	– Tient compte des étapes de la démarche de création	X	X	X
	– Complète la création	X	X	X
2. L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création	– Inventorie les idées en rapport avec la proposition	X	X	
	– Tient compte des idées de ses camarades		X	X
	– Choisit des idées en rapport avec la proposition	X	X	X
	– Adapte de manière personnelle les idées retenues au cours du développement de la proposition			X
	– Traduit en mouvements ses idées	X	X	X
3. L'élève exploite des éléments du langage de la danse	– Expérimente des éléments du langage de la danse	X	X	X
	– Sélectionne des éléments du langage de la danse	X	X	X
	– Utilise des éléments du langage de la danse	X	X	X
	– Combine des éléments du langage de la danse		X	X
	– Représente graphiquement, au besoin, les éléments du langage de la danse utilisés	X	X	X
4. L'élève exploite des éléments de technique du mouvement	– Expérimente des éléments de technique	X	X	X
	– Sélectionne des éléments de technique	X	X	X
	– Utilise des éléments de technique	X	X	X
	– Combine des éléments de technique			X
	– Tient compte du support à utiliser, s'il y a lieu		X	X
5. L'élève structure les éléments résultant de ses choix	– Ordonne les mouvements en phrase complète	X	X	X
	– Expérimente les mouvements selon l'ordre retenu	X		
	– Expérimente les phrases selon l'ordre retenu		X	X
	– Expérimente des procédés de composition	X	X	X
	– Hiérarchise, au besoin, les éléments		X	X
	– Rectifie, au besoin, certains éléments	X	X	X
	– Maintient ses choix au cours de la dernière étape de la création	X	X	X

Compétence 2

Interpréter des danses.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant s'intéresse d'emblée à la reproduction d'une suite de mouvements. Il exécute de petites danses et imite des mouvements issus de différentes formes de danses observées chez des interprètes ou des personnages. Il est sensible au plaisir que lui procurent ces activités dans différents contextes, par exemple en regardant des émissions télévisées, en écoutant de la musique ou au moment d'une réunion de famille. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées lui permettent d'interpréter de courtes danses, de mémoire ou par imitation, en découvrant le plaisir d'entrer en relation avec des partenaires.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à interpréter. Il s'initie à un répertoire de danses simple et à l'interprétation de phrases de mouvements en groupe. Il s'initie également à l'utilisation de structures, d'éléments du langage de la danse et d'éléments de technique du mouvement déjà organisés.

À la fin du cycle, l'interprétation de l'élève démontre une précision relative par rapport au contenu chorégraphique de la courte danse choisie. L'élève en respecte la structure et utilise avec un minimum de contrôle les éléments de technique appropriés. Enfin, le caractère expressif de son interprétation est souvent teinté de ses intérêts d'ordre affectif.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à interpréter s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève utilise de façon plus consciente les composantes nécessaires à l'interprétation de danses, plus particulièrement celles qui ont trait à l'expression et aux mouvements d'ensemble. Le répertoire utilisé s'élargit. On trouve, dans les danses qui le composent, des structures et des éléments du langage de la danse plus complexes. L'interprétation de ces danses repose sur l'application de règles et d'éléments de technique du mouvement plus exigeants, de même que sur l'utilisation de supports, s'il y a lieu.

À la fin du cycle, l'interprétation de l'élève est en accord avec le contenu chorégraphique de la danse choisie, laquelle est de plus longue durée. L'élève en respecte la structure et utilise avec plus de contrôle les éléments de technique du mouvement appropriés et le support, s'il y a lieu. De plus, il tient compte de quelques règles relatives aux mouvements d'ensemble. Enfin, dans son interprétation, l'élève allie ses intérêts d'ordre affectif aux principales indications du contenu chorégraphique se rapportant au caractère expressif de la danse.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à interpréter s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente et plus efficace les composantes nécessaires à l'interprétation de danses. Le répertoire utilisé se diversifie et on trouve, dans les extraits d'œuvres ou les danses qui le composent, des combinaisons d'éléments du langage de la danse de même que des structures complexes. L'élève tient compte des éléments expressifs et centre son attention sur les règles relatives aux mouvements d'ensemble. En outre, il applique avec plus de précision les éléments de technique du mouvement nécessaires à l'interprétation.

À la fin du cycle, l'interprétation contient des intentions expressives plus claires et est en accord avec la danse choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure, contrôle les éléments de technique du mouvement appropriés, tient compte des règles relatives aux mouvements d'ensemble et personnalise son utilisation de supports, s'il y a lieu. Enfin, dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications du contenu chorégraphique pour mettre en évidence le caractère expressif de la danse.

Compétence 2

Contexte de réalisation

Interpréter des danses

- en utilisant ses créations ou celles de ses camarades
- en utilisant des danses issues d'un répertoire simple (folklorique et créatif) en rapport avec les éléments de structure, de technique du mouvement et de langage de la danse abordés
- en utilisant des danses issues d'un répertoire varié d'hier et d'aujourd'hui en rapport avec les éléments de structure, de technique du mouvement et de langage de la danse abordés
- en utilisant des danses issues d'un répertoire varié d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, en rapport avec les éléments de structure, de technique du mouvement et de langage de la danse abordés
- en tenant compte de supports variés (objets ludiques, accessoires simples, éléments de costumes, percussions corporelles, voix, accompagnement musical ou objets sonores)
- la plupart du temps en petit groupe (et individuellement, s'il y a lieu)
- avec des partenaires (et individuellement, s'il y a lieu)

Critères d'évaluation

- Accord du résultat corporel avec le contenu de la danse
- Utilisation adéquate des éléments de technique du mouvement
- Enchaînement continu des phrases de mouvements
- Interprétation en rapport avec certains éléments expressifs de la danse
- Interprétation en rapport avec le caractère expressif de la danse
- Maintien de l'attention au cours de l'interprétation
- Prise en compte des exigences relatives aux mouvements d'ensemble

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X		
	X	
		X
X	X	X
X		
	X	X
X		
X	X	X
	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève s'approprie le contenu chorégraphique de la danse	– Reconnaît les éléments du langage de la danse	X	X	X
	– Utilise des stratégies de décryptage	X	X	X
	– Tient compte des éléments de structure, de technique du mouvement et de langage de la danse ainsi que des supports à utiliser	X	X	X
	– Utilise des stratégies de mémorisation	X	X	X
2. L'élève applique des éléments de technique du mouvement	– Utilise des éléments de technique du mouvement	X	X	X
	– Enchaîne l'ensemble des phrases de mouvements	X	X	X
	– Tient compte des supports utilisés, s'il y a lieu	X	X	X
3. L'élève exploite les éléments expressifs inhérents à la danse	– Respecte certains éléments expressifs de la danse	X		
	– Adapte l'interprétation des phrases de mouvements au caractère expressif de la danse		X	X
	– S'engage dans l'interprétation de la danse	X	X	X
	– Prend plaisir à interpréter la danse	X	X	X
4. L'élève applique les règles relatives aux mouvements d'ensemble	– Utilise les règles de base relatives aux mouvements d'ensemble	X		
	– Utilise des règles relatives aux mouvements d'ensemble		X	X
	– Fournit une attention soutenue	X	X	X

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences de danse.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant raconte souvent et spontanément à ses amis ou à d'autres personnes de son entourage ce qu'il a fait, vu ou entendu. Il aime relater des expériences qui l'ont touché et n'hésite pas à exagérer les faits. Il manifeste ainsi son identité personnelle et fait part de sa lecture du réel. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées amènent l'enfant à relater plus souvent ses expériences et à tenir compte de celles de ses camarades. Il est capable de reconstituer une expérience et d'en retracer les étapes importantes.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à rendre compte. Il s'initie à un processus d'objectivation faisant appel à la réflexion et à la mémoire. Pour ce faire, il réfléchit sur l'expérience de danse en cause, en retrace les étapes et découvre ce qui la caractérise tout en s'exerçant à tenir compte d'un élément de réflexion prédéterminé. Il témoigne de ses découvertes en les partageant. Ainsi, il prend conscience de ses nouveaux apprentissages, leur donne du sens et les situe par rapport à ses savoirs antérieurs.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif. Les termes ou les symboles utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos, se rapportant à une activité de création, comporte des détails qui ont trait à l'élément de réflexion proposé.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève étaye son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience de danse tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et apprend à recevoir leur témoignage avec respect.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos, se rapportant à une activité de création ou d'interprétation, comporte des détails plus explicites qui ont trait aux éléments de réflexion proposés.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève consolide son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience de danse tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et reçoit leur témoignage avec respect.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est guidé par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont justes et les phrases sont claires. Son propos est explicite et tient compte de la plupart des éléments de réflexion proposés se rapportant à une activité de création ou d'interprétation.

Compétence 3

Contexte de réalisation

Rendre compte de ses expériences de danse

- en prenant part à des activités d'objectivation
- en se référant à une activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation
- avec l'aide de la vidéo, s'il y a lieu
- en tenant compte de l'élément de réflexion proposé se rapportant à la démarche et au résultat de sa création ou de son interprétation, ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en tenant compte de quelques éléments de réflexion proposés se rapportant à la démarche et au résultat de sa création ou de son interprétation, à l'organisation d'une tâche ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en témoignant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Prise en considération de l'élément de réflexion proposé se rapportant à l'activité de création
- Présence de liens entre les éléments de réflexion proposés et l'activité de création ou d'interprétation
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Choix pertinent du vocabulaire en rapport avec l'expérience de danse
- Participation volontaire à l'activité de communication
- Participation active à la communication
- Liens entre ses propos et son expérience

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	
		X
	X	X

Composantes de la compétence

Manifestations

		(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève explique les étapes de son expérience de danse	– Tient compte de l'élément de réflexion proposé	X		
	– Tient compte des éléments de réflexion proposés		X	X
	– Tient compte de l'expérience de danse sur laquelle porte la réflexion	X	X	X
	– Fait des liens entre l'élément de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation, ou le travail réalisé avec un artiste de profession	X		
	– Fait des liens entre les éléments de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation, ou le travail réalisé avec un artiste de profession		X	X
2. L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire	– Utilise les mots déterminés dans la terminologie	X	X	X
	– Associe les mots à leur signification	X	X	X
	– Emploie le vocabulaire propre à la discipline en rapport avec l'expérience de danse	X	X	X
3. L'élève partage son expérience	– Décrit son expérience	X		
	– Relate son expérience		X	X
	– Exprime ses réactions par rapport à son expérience		X	X
	– Échange avec ses camarades à propos des idées retenues, de ses choix et des moyens utilisés au cours de son expérience	X	X	X
	– Accepte de recevoir les propos de ses camarades	X	X	X

Compétence 4

Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant fait spontanément des choix dans sa vie courante et au regard des danses qui sont à sa portée. Il est sensible aux effets que la danse produit chez lui dans différents contextes, par exemple lorsqu'il regarde des émissions télévisées, ses dessins animés préférés ou au moment d'une réunion de famille. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées mettent l'enfant en contact avec des productions artistiques variées favorisant le développement de sa sensibilité et de son sens de l'observation, tout en multipliant ses occasions de faire des choix.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à apprécier. Il s'initie à un processus d'appréciation faisant appel au sens critique et au sens esthétique. Pour ce faire, il prend part à de courtes activités d'observation, repère des éléments connus et découvre ce qui le touche, tout en s'exerçant à utiliser des critères qui le guideront dans sa décision.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Les termes utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a ressenti.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève découvre des œuvres variées. Il découvre aussi que ces œuvres révèlent des traces socioculturelles de la période artistique qui les a vues naître. Il constate que ses réalisations peuvent également en révéler. Ces découvertes contribuent à enrichir son observation et lui permettent d'étayer davantage son processus d'appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos contient des considérations relatives à la danse et d'ordre personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève découvre des œuvres variées et certaines traces socioculturelles de différentes périodes artistiques. À la suite d'activités d'observation, il repère des éléments du langage de la danse, est amené à les comparer d'un extrait à un autre et à y associer des traces d'ordre socioculturel. Ces découvertes et ces constats lui permettent de s'ouvrir davantage à la diversité culturelle et de mieux se connaître tout en exerçant son sens critique et son sens esthétique.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont pertinents, les phrases sont claires et son propos contient des considérations d'ordre chorégraphique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision.

Compétence 4

Contexte de réalisation

Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades

- en prenant part à de courtes activités d'observation d'extraits chorégraphiques de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en prenant part à des activités d'observation d'extraits chorégraphiques de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en se référant à une expérience culturelle adaptée à son âge
- en se référant au contenu des extraits chorégraphiques, de ses réalisations et de celles de ses camarades
- en se référant à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques proposées par le professeur
- en se référant à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques proposées par le professeur, par lui-même ou par un autre élève
- en tenant compte de critères d'appréciation prédéterminés se rapportant au traitement de la proposition, à l'utilisation des éléments de langage de la danse ou de technique du mouvement abordés, ou aux émotions, sentiments ou impressions ressentis
- en se prononçant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Repérage d'éléments pertinents
- Comparaison juste des éléments sur le plan des ressemblances et des différences
- Reconnaissance de l'élément ou des éléments qui produisent un effet sur lui
- Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel
- Présence d'une décision dans son appréciation
- Motivation de sa décision
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire choisi

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	
		X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
X	X	X
X	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation chorégraphique	– Repère certains éléments de contenu présents dans l'œuvre ou la réalisation	X	X	
	– Repère certains éléments de contenu présents dans des œuvres ou des réalisations			X
	– Compare certains éléments de contenu présents dans l'œuvre ou la réalisation	X	X	
	– Compare certains éléments de contenu présents dans des œuvres ou des réalisations			X
2. L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation chorégraphique et l'expérience esthétique	– Observe attentivement l'extrait d'œuvre ou la réalisation	X	X	X
	– Reconnaît l'effet ressenti	X	X	X
	– Situe le moment qui se rapporte à l'effet ressenti	X		
	– Situe le ou les moments qui se rapportent à l'effet ressenti		X	X
	– Dégage l'élément ou les éléments de contenu qui ont produit un effet sur lui	X	X	X
3. L'élève examine des extraits d'œuvres chorégraphiques au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant	– Recherche activement des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Repère, dans l'extrait d'œuvre présenté, des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Compare les traces d'ordre socioculturel repérées avec ses expériences et son milieu de vie		X	X
	– Associe des traces d'ordre socioculturel à un ou des extraits d'œuvres		X	X
4. L'élève porte un jugement	– Tient compte des critères d'appréciation proposés	X	X	X
	– Tient compte de quelques informations mises à sa disposition	X		
	– Tient compte des principales informations mises à sa disposition		X	X
	– Fait part de sa décision	X	X	X
	– Explique clairement sa décision	X	X	X

Les éléments qui suivent constituent le contenu essentiel que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des tâches complètes et complexes.

Contenu disciplinaire

Démarche de création

Ouverture

Inspiration

- émergence d'idées, d'images, d'impressions ou de sentiments

Élaboration

- exploration des émergences
- exploration et développement des émergences
- identification d'émergences dominantes

Mise en perspective

- sélection des émergences

Action productive

Inspiration

- dialogue entre les émergences et les éléments de contenu disciplinaire

Élaboration

- sélection des éléments de contenu disciplinaire
- essais et choix
- mise en forme

Mise en perspective

- ajustements

Distanciation¹

Inspiration

- recul réflexif

Élaboration

- raffinement des éléments de contenu disciplinaire

Mise en perspective

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
	X	
		X
X	X	X
		X
		X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
		X

1. Le troisième mouvement de la distanciation, la mise en perspective, ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique au primaire.

Contenu disciplinaire (Suite)

Propositions de création² (inspirées du réel, de l'imaginaire et de productions artistiques et médiatiques)

Moi

L'autre

Le monde naturel

Le monde construit

Les lieux

Le temps

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X

2. Les propositions de création doivent être sélectionnées en fonction des domaines d'expérience de vie et exploiter les six dimensions énumérées.

Contenu disciplinaire (Suite)

Langage de la danse

Corps

Mouvements globaux

Actions locomotrices

- marcher
- courir
- rouler
- ramper
- galoper
- chasser
- gambader
- sauter
- chuter

Actions non locomotrices

- rebondir
- faire des poses
- s'élever/s'abaisser
- gambader
- galoper
- s'ouvrir/se fermer
- sauter
- se balancer
- tourner

Mouvements partiels

- gestes quotidiens
- gestes symboliques

Formes

- longues
- larges
- tordues
- rondes

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X	X	X
X	X	
X		
	X	
	X	X
	X	X
		X
		X
X	X	
X	X	
X		
		X
		X
	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Langage de la danse (Suite)

Temps

Structuration non métrique

- mouvement rapide
- mouvement lent
- arrêt
- mouvement accéléré

Structuration métrique

- pulsation
- arrêt
- motif rythmique simple
- motif rythmique
- tempo lent
- tempo rapide

Espace

Utilisations spatiales

- espace personnel
- espace général

Niveaux

- haut
- moyen
- bas

Directions

- vers l'avant
- vers l'arrière
- vers le côté droit
- vers le côté gauche

Trajectoires au sol

- droites
- circulaires
- sinueuses

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X	X
		X	X
	X	X	X
			X
	X	X	X
	X	X	X
		X	
			X
			X
	X	X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
	X		
	X		
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
			X

Contenu disciplinaire (Suite)

Langage de la danse (Suite)

Trajectoires aériennes

- circulaires
- sinueuses

Amplitudes

- grande
- petite

Énergie

Mouvements exécutés avec

- beaucoup d'effort
- peu d'effort
- un effort soudain
- un effort soutenu

Relations entre partenaires

Emplacements

- face à face
- proche/loin
- côte à côte
- l'un derrière l'autre
- dos à dos

Actions spatiales

- se rencontrer
- rester ensemble
- se séparer
- se croiser

Temporalité

- unisson
- alternance
- succession

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
			X
			X
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
			X
			X
	X	X	X
	X		
		X	X
		X	X
		X	X
			X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X
			X
	X	X	X
		X	X
			X

Contenu disciplinaire (Suite)

Langage de la danse (Suite)

Unités de groupe

- ronde
- duo
- farandole
- quatuor
- contredanse (deux rangées face à face)
- attroupement

Rôles à jouer

- suivre son ou ses partenaires
- conduire son ou ses partenaires
- faire la même chose
- faire le contraire (rôle appliqué à un seul élément du langage de la danse)
- faire le contraire (rôle appliqué à deux éléments du langage de la danse)
- action/réaction

Technique du mouvement

Respiration abdominale

- en situation de détente au sol
- en position assise et debout
- en mouvement sur place

Focalisation

- regard dirigé en situation d'arrêt
- regard dirigé en mouvement sur place
- regard dirigé en déplacement

Mobilité des parties du corps

- flexion
- extension
- circumduction

Fonctions des parties du corps

- détermination d'une partie du corps pour amorcer un mouvement
- détermination d'une partie du corps pour conduire un mouvement

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
X	X	X
	X	
	X	X
		X
		X
X		
	X	X
X	X	
	X	
		X
		X
X	X	
	X	X
		X
X	X	X
	X	X
		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Technique du mouvement (Suite)

Alignement corporel

- allongement de la colonne vertébrale
- alignement genoux/pieds
- alignement hanches/genoux/pieds
- enroulement et déroulement de la colonne vertébrale

Latéralité

- utilisation distincte des deux côtés du corps
- utilisation distincte des côtés droit et gauche du corps
- alternance des côtés droit et gauche du corps

Tonus musculaire

- relâchement
- contraction

Transfert du poids

- déplacement du centre de gravité de haut en bas
- déplacement du centre de gravité d'un côté à l'autre
- déplacement du centre de gravité en avant et en arrière
- équilibre sur certains points d'appui
- équilibre stable sur certains points d'appui

Règles relatives aux mouvements d'ensemble

- observation des autres
- ajustement de ses mouvements à ceux de ses partenaires
- respect de son espace personnel
- respect de l'espace personnel des autres
- anticipation des mouvements d'ensemble
- réponse aux indices sonores ou visuels
- réponse aux indices ou aux indications sonores ou visuels

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
	X	
		X
		X
X		
	X	X
		X
	X	X
		X
	X	X
X		
	X	X
	X	X
X		X
		X
X	X	X
	X	X

Procédés de composition

- d'un mouvement
- de mouvements
- d'une phrase de mouvements
- d'au moins deux phrases de mouvements enchaînées
- d'un agencement de phrases de mouvements enchaînées

- d'un mouvement
- d'une phrase de mouvements
- de phrases de mouvements

- à partir d'un élément du langage de la danse
- à partir de deux éléments du langage de la danse
- à partir d'éléments du langage de la danse
- à partir de la qualité expressive d'un mouvement
- à partir d'intentions expressives

- de départ
- de fin d'une danse

- de mouvements globaux ou partiels enchaînés du début à la fin
- transition entre les phrases de mouvements

- binaire
- ternaire
- rondo

374

Contenu disciplinaire (Suite)

Répertoire de danses³

Types d'extraits (à choisir en rapport avec les éléments de contenu disciplinaire abordés)

- 3 courts extraits d'œuvres contemporaines
- 3 extraits d'œuvres contemporaines dont 1 œuvre québécoise
- 4 extraits d'œuvres contemporaines dont 2 œuvres québécoises
- 3 courts extraits d'œuvres folkloriques d'ici et d'ailleurs
- 2 extraits d'œuvres folkloriques d'ici et d'ailleurs
- 1 extrait d'œuvre ethnique
- 2 courts extraits d'œuvres classiques
- 2 extraits d'œuvres classiques ou romantiques
- 1 court extrait de danse d'une autre période artistique
- 2 extraits d'œuvres d'une autre période artistique

Aspects affectifs

- ouverture aux propositions
- réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments
- respect des réalisations de danse des autres
- respect du matériel artistique
- acceptation des hasards de parcours
- acceptation de la critique
- manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments
- participation aux expériences de danse
- participation active aux expériences de danse
- satisfaction relative à ses expériences de danse

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
	X	
		X
X		
	X	X
	X	X
X		
	X	X
X		
	X	X
		X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X

3. Le professeur peut puiser les extraits d'œuvres dans les périodes artistiques suivantes : période contemporaine (la danse actuelle ou la nouvelle danse et autres courants tels que le ballet jazz, les danses sociales et populaires, les danses de rue, la comédie musicale, la danse moderne et postmoderne, la danse néoclassique, y compris les danses utilisées dans les médias de masse), romantisme, classicisme, Renaissance, Moyen Âge et Antiquité. Ces extraits proviendront de différentes cultures, dont celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. Le professeur peut aussi se référer aux spectacles de danse auxquels les élèves ont assisté.

Contenu disciplinaire (Suite)

Terminologie (termes utilisés par l'élève)	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
	<ul style="list-style-type: none"> • action • arrêt • corps • danse créative • danse folklorique • danser • espace • forme (longue, large) • geste • inventer • mouvement • mouvement rapide • niveau (moyen, bas) • partie du corps • phrase • pose • position de départ • position finale • pulsation • regard • respiration • ronde • suivre • vers l'arrière • vers l'avant 	<ul style="list-style-type: none"> • action locomotrice • action non locomotrice • appui au sol • chasser • colonne vertébrale • conduire • contraste • danse classique • direction • duo • espace personnel • équilibre • farandole • forme (tordue) • galoper • gambader • improviser • interpréter • mouvement lent • niveau (haut) • poids • relâcher • rouler • vers le côté gauche • vers le côté droit 	<ul style="list-style-type: none"> • accessoire • action/réaction • allonger • chorégraphie • chuter • contracter • danse contemporaine • déplacement • dérouler • effort soutenu • effort soudain • enchaîner • enrouler • espace général • fléchir • forme (ronde) • mouvement accéléré • mouvement d'ensemble • observer • partenaire • quatuor • se balancer • tempo (lent, rapide) • trajectoire (droite, circulaire, sinueuse) • transition

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

Répertoire de danses : sources documentaires sonores, visuelles ou numériques

- Utiliser des cédéroms ou Internet pour se procurer de l'information relativement à des extraits d'œuvres chorégraphiques et aux danseurs et chorégraphes des différentes périodes où sont puisés ces extraits

Notation de danses

- Utiliser un logiciel graphique ou de traitement de texte pour produire la notation simple d'une danse créée par l'élève

Enrichissement

Langage de la danse

- Utiliser des démarches variées
- Utiliser le pas de vigne et le pas croisé
- Utiliser le piétinement pour produire des effets sonores
- Utiliser une succession de différentes métriques
- Utiliser des combinaisons de trajectoires
- Multiplier les formations en ronde
- Multiplier les formations en farandole
- Utiliser la formation en colonnes (deux rangées côte à côte)
- Céder son poids à un partenaire
- Recevoir le poids d'un partenaire

Supports varié

- Manipuler un accessoire ou un élément de costume apporté de la maison
- Manipuler un instrument d'accompagnement proposé par le professeur
- Manipuler un instrument d'accompagnement apporté par un élève

Procédés de composition

- Former un petit groupe au nombre impair (trio ou quintette)

Technique du mouvement

- Utiliser une combinaison complexe de points d'appui au sol
- Utiliser une combinaison complexe de points d'appui au sol et au mur
- Utiliser une combinaison complexe de points d'appui au sol, au mur et sur des objets divers

Structures

- Utiliser une forme personnelle dans une création

Répertoire d'interprétation

- Utiliser une danse proposée par un ou des partenaires

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X	X
	X	X	X
	X		
		X	X
		X	X
			X
		X	X
	X		
		X	
			X
		X	X
		X	X
	X	X	X
	X		
		X	X
		X	X
	X		
		X	
			X
	X	X	X
	X	X	X

Suggestions (Suite)

Répertoire de danses

- Chercher de l'information sur un chorégraphe, une période artistique ou une œuvre, à partir des intérêts de l'élève et de sources documentaires variées
- Présenter ses découvertes aux autres élèves

Aspects affectifs

- Collaborer à la préparation et à la présentation d'un spectacle multidisciplinaire

Travaux personnels des élèves

Compétence 1

- Chercher des images dans des revues ou des livres ou encore des extraits musicaux pouvant servir de support à la création d'une danse
- Chercher des accessoires ou des éléments de costumes à partir d'objets usuels de la maison
- Expérimenter des mouvements à la maison pouvant être intégrés à une création personnelle ou collective
- Noter une création de danse à partir d'illustrations graphiques personnelles (dessins, symboles, mots, etc.)
- Chercher des mots ou des phrases dans le but d'enrichir le traitement de la proposition de création

Compétence 2

- Répéter l'interprétation d'une danse devant les membres de son entourage
- Mémoriser une danse à l'aide d'une grille d'accompagnement
- Noter une danse à interpréter à partir d'illustrations graphiques personnelles (dessins, symboles, mots, etc.)

Compétence 3

- Produire un journal de bord sur ses expériences de danse vécues en dehors de l'école
- Produire un journal de bord sur ses expériences de danse vécues en dehors de l'école ou à l'occasion d'activités culturelles à l'école
- Échanger, avec des membres de sa famille, à propos de ses expériences de danse vécues à la maison, durant les fêtes familiales ou à l'extérieur de la maison (spectacles, festivals, etc.)

Compétence 4

- Échanger, avec des membres de sa famille, à propos des différentes danses observées à la maison durant les fêtes familiales ou à l'extérieur de la maison (spectacles, festivals, etc.)
- Observer des personnages en mouvement dans des livres de référence
- Chercher des personnages marquants de la danse dans des livres de référence
- Compléter ses appréciations à partir de données relatives au chorégraphe, aux interprètes ou à la période artistique en ce qui concerne l'extrait d'œuvre observé

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
	X	X

Présentation de la discipline

La musique est l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques aux fins d'expression, de communication et de création. Elle est à la fois l'expression personnelle d'un état intérieur et la traduction sonore d'une réalité socioculturelle. Elle livre un message structuré selon un système de codes qui laisse l'expression transparaître dans le message. Privée de son contenu affectif et de ses éléments expressifs, la musique cesse d'être un art; elle se réduit alors à un assemblage de sons sans signification.

La formation musicale développe le sens auditif de l'élève, son potentiel créateur au regard du monde sonore et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer par la musique. L'apprentissage de la musique amène l'élève à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique. Ainsi, l'élève découvre et expérimente les composantes du son et se familiarise avec la musique d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs; il apprend à exercer son sens critique et à faire preuve de collaboration; il a l'occasion de créer sa propre musique et d'interpréter celle des autres en utilisant divers langages musicaux. Au contact et par l'exploitation d'œuvres musicales variées, l'élève s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage sa propre culture.

De plus, au contact d'une œuvre musicale, l'élève accroît son aptitude à éprouver une émotion, ce que l'on appelle une réaction esthétique. Parce qu'elle fait appel à son expérience personnelle, cette réaction esthétique touche l'être dans son entier, le fait évoluer et l'amène, par de nouvelles perceptions et analyses, à une connaissance renouvelée et enrichie du monde et à l'accroissement de son identité culturelle.

À la fin de son parcours, l'élève aura donc acquis, par l'apprentissage de la musique, des compétences lui permettant d'inventer et d'interpréter des pièces musicales, de rendre compte de ses expériences et d'exercer son sens critique et son sens esthétique en appréciant des œuvres musicales variées.

Apprentissages propres à la discipline**Compétence 1**

Inventer des pièces vocales ou instrumentales.

Sens de la compétence

L'invention de pièces musicales, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à développer son identité personnelle et sa connaissance du monde. Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline, développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente.

Compétence 2

Interpréter des pièces musicales.

Sens de la compétence

L'interprétation de pièces musicales, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, amène l'élève à exprimer et à communiquer ses idées et celles des autres. En interprétant des pièces musicales variées, l'élève découvre le créateur et se familiarise progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline. Ainsi, il enrichit son bagage culturel et s'ouvre à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences musicales.

Sens de la compétence

Au cours d'activités d'objectivation et d'échanges avec ses camarades, l'élève effectue un retour réflexif sur ses expériences musicales. Ce type d'activités favorise le développement de capacités ayant trait à la communication, à la prise de conscience de différents aspects liés à ses expériences musicales et à l'intégration de ses apprentissages. Dans ce contexte, l'élève apprend progressivement à situer son expérience dans une perspective d'évolution personnelle et sociale, puis à comprendre l'apport de la musique à sa vie quotidienne.

Compétence 4

Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades.

Sens de la compétence

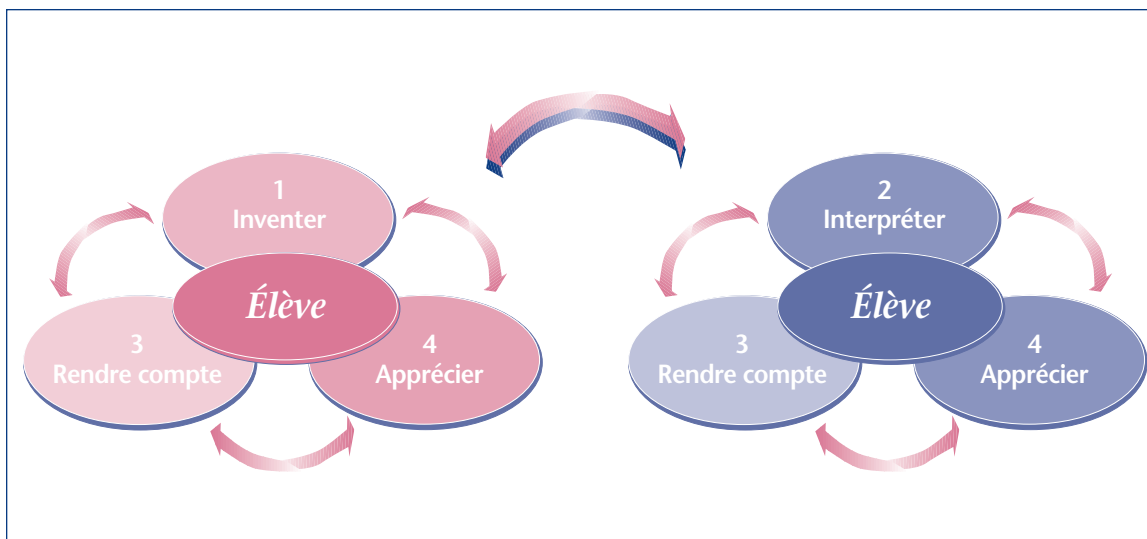
L'appréciation d'œuvres musicales variées, dans un contexte d'audition, amène l'élève à se prononcer, en fonction de critères déterminés, sur ce qu'il perçoit de ses réalisations, de celles de ses camarades ou d'extraits d'œuvres de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. En plus d'apprendre progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel, l'élève mobilise ses acquis en vue d'exercer son esprit critique et son sens esthétique. Il développe ainsi une conscience artistique de plus en plus sensible aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre et est en mesure de faire des choix plus éclairés.

Compétences en Musique	
<p>Compétence 1</p> <p>Inventer des pièces vocales ou instrumentales</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève applique une démarche de création – L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création – L'élève exploite des éléments du langage musical – L'élève exploite des moyens sonores et des éléments de techniques – L'élève structure les éléments résultant de ses choix
<p>Compétence 2</p> <p>Interpréter des pièces musicales</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève s'approprie le contenu musical de la pièce – L'élève applique des éléments de techniques – L'élève exploite les éléments expressifs inhérents à la pièce musicale – L'élève applique les règles relatives à la musique d'ensemble
<p>Compétence 3</p> <p>Rendre compte de ses expériences musicales</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève explique les étapes de son expérience musicale – L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire – L'élève partage son expérience
<p>Compétence 4</p> <p>Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades</p>	<p>Composantes de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation musicale – L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation musicale et l'expérience esthétique – L'élève examine des extraits d'œuvres musicales au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant – L'élève porte un jugement

Liens entre les compétences

La formation en musique suppose le développement de quatre compétences : inventer, interpréter, rendre compte et apprécier. Ces compétences sont complémentaires, c'est-à-dire que chacune apporte sa contribution au développement des autres, et interdépendantes, au sens où leur interrelation est indispensable à la consolidation des apprentissages et à la concrétisation des orientations retenues en matière d'arts et de culture. Il en est ainsi du contenu disciplinaire, dont les éléments sont souvent utilisés simultanément au cours du développement des compétences.

Musique



Importance relative des compétences

L'importance à accorder au développement de chacune des compétences est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les compétences 1 et 2 sont prépondérantes dans les apprentissages à réaliser. Elles supposent un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres à la discipline de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation afférent.

Quant aux compétences 3 et 4, elles sont essentielles à l'intégration des apprentissages et au développement du sens critique et du sens esthétique de l'élève. Elles s'inscrivent dans la continuité des compétences 1 et 2 et mettent en valeur les processus d'objectivation, de communication et d'appréciation. La place à leur accorder progressera au fil des cycles, en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève de même qu'avec le processus d'acquisition des compétences 1 et 2.

Étant donné ce qui précède, chaque tâche proposée aux élèves en musique devra leur permettre d'activer au moins deux compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (inventer ou interpréter) et des deux dernières (rendre compte ou apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la tâche devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines d'expérience de vie et une compétence transversale.

Enfin, la planification de l'enseignement assurera aux élèves l'évolution continue du développement de l'ensemble des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des axes de développement des domaines d'expérience de vie. Elle tiendra compte également des apprentissages communs au domaine des arts.

Compétence 1

Inventer des pièces vocales ou instrumentales.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant utilise spontanément le langage musical pour connaître et comprendre, par le jeu symbolique, le monde qui l'entoure. Il construit sa représentation de la réalité à partir de ses sens. Par exemple, il joue avec les sons, il improvise en utilisant sa voix ou des objets sonores. À l'éducation préscolaire, l'enfant poursuit sa découverte du langage musical dans un contexte ludique favorisant son développement personnel et social ainsi que son ouverture sur le monde.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à inventer. Il s'initie à la démarche de création et à l'utilisation d'éléments du langage musical, d'éléments de techniques, de moyens sonores et de structures, tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions.

À la fin du cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Elle est de courte durée, présente une structure simple et exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à inventer s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève est amené à utiliser des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des éléments du langage musical, des éléments de techniques, des moyens sonores et des structures, tout en enrichissant ses idées grâce au partage avec les autres.

À la fin du cycle, l'élève prend en considération des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Elle est d'une durée variable, présente une structure plus complexe et exploite généralement des combinaisons d'éléments.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à inventer s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève est amené à utiliser de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des éléments du langage musical, des éléments de techniques, des moyens sonores et des structures plus complexes, tout en adaptant de manière personnelle les idées retenues au cours du développement de la proposition. Il favorise ainsi l'accroissement de son autonomie et le développement de sa compétence à inventer.

À la fin du cycle, l'élève utilise de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport étroit entre les éléments du langage musical, les moyens sonores et les éléments de techniques exploités. Elle est d'une durée variable et présente une structure complexe liée au développement de la proposition.

Compétence 1

Contexte de réalisation

Inventer des pièces vocales ou instrumentales

- à partir de propositions variées adaptées à son âge
- dans une situation d'improvisation, d'arrangement ou de composition
- à l'aide de moyens sonores variés (corps, voix, objets sonores ou instruments de percussion de manipulation simple)
- à l'aide de moyens sonores variés (corps, voix, objets sonores, instruments mélodiques, instruments de percussion ou TIC)
- la plupart du temps en petits groupes de deux ou trois et parfois seul
- la plupart du temps en petits groupes et parfois seul

Critères d'évaluation

- Prise en compte des étapes de la démarche de création
- Relation entre sa réalisation et la proposition de création
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage musical
- Utilisation pertinente et variée des moyens sonores
- Utilisation pertinente et variée des éléments de techniques
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X		
	X	X
X		
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève applique une démarche de création	– Participe à la démarche de création	X	X	X
	– Tient compte des étapes de la démarche de création	X	X	X
	– Complète la création	X	X	X
2. L'élève exploite des idées que lui inspire la proposition de création	– Inventorie les idées en rapport avec la proposition	X	X	
	– Tient compte des idées de ses camarades		X	X
	– Choisit des idées en rapport avec la proposition	X	X	X
	– Adapte de manière personnelle les idées retenues au cours du développement de la proposition			X
	– Traduit en sons ses idées	X	X	X
3. L'élève exploite des éléments du langage musical	– Expérimente des éléments du langage musical	X	X	X
	– Sélectionne des éléments du langage musical	X	X	X
	– Utilise des éléments du langage musical	X	X	X
	– Combine des éléments du langage musical		X	X
	– Représente graphiquement, au besoin, les éléments du langage musical utilisés	X	X	X
4. L'élève exploite des moyens sonores et des éléments de techniques	– Expérimente des moyens sonores et des éléments de techniques	X	X	X
	– Sélectionne des moyens sonores et des éléments de techniques	X	X	X
	– Utilise des moyens sonores et des éléments de techniques	X	X	X
	– Combine des moyens sonores et des éléments de techniques		X	X
5. L'élève structure les éléments résultant de ses choix	– Ordonne les sons à l'intérieur d'une structure	X	X	X
	– Expérimente les sons selon l'ordre retenu	X	X	X
	– Expérimente des procédés de composition	X	X	X
	– Hiérarchise, au besoin, les éléments		X	X
	– Rectifie, au besoin, certains éléments	X	X	X
	– Maintient ses choix au cours de la dernière étape de la création	X	X	X

Compétence 2

Interpréter des pièces musicales.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant s'intéresse d'emblée à la reproduction des sons en utilisant sa voix et des objets de son environnement. Il chante, il récite des comptines, il se constitue un répertoire varié. Il imite les musiciens qu'il voit et s'accompagne de sons rythmés. Il est sensible au plaisir que lui procurent ces activités dans différents contextes, par exemple en répondant à l'invitation de personnages d'émissions pour enfants, lorsqu'il joue avec ses amis ou au moment d'une réunion de famille. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées lui permettent d'interpréter des comptines et des chansons, de mémoire ou par imitation, en découvrant le plaisir de le faire avec ses camarades.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à interpréter. Il s'initie à un répertoire vocal et instrumental simple et à l'interprétation musicale en groupe. Il s'initie également à l'utilisation d'éléments du langage musical, d'éléments de techniques, de moyens sonores et de structures déjà organisés.

À la fin du cycle, l'interprétation de l'élève est vocale ou instrumentale. Elle démontre une précision relative par rapport au texte musical de la courte pièce choisie. L'élève en respecte la structure et utilise avec un minimum de contrôle les éléments de techniques appropriés. Enfin, le caractère expressif de son interprétation est souvent teinté de ses intérêts d'ordre affectif.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à interpréter s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève utilise de façon plus consciente les composantes nécessaires à l'interprétation musicale, plus particulièrement celles qui ont trait à l'expression et à la musique d'ensemble. Le répertoire utilisé s'élargit. On trouve, dans les pièces qui le composent, des éléments du langage musical, des moyens sonores et des structures plus complexes. L'interprétation de ces pièces repose sur l'application de règles et d'éléments de techniques plus exigeants.

À la fin du cycle, l'interprétation de l'élève est vocale ou instrumentale. Elle est en accord avec le texte musical de la pièce choisie, laquelle est de plus longue durée. L'élève en respecte la structure, utilise avec plus de contrôle les éléments de techniques appropriés et tient compte de quelques règles relatives à la musique d'ensemble. Enfin, dans son interprétation, l'élève allie ses intérêts d'ordre affectif aux principales indications de la partition se rapportant au caractère expressif de la pièce.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à interpréter s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente et plus efficace les composantes nécessaires à l'interprétation musicale. Le répertoire utilisé se diversifie et on trouve, dans les pièces qui le composent, des structures complexes et des combinaisons de moyens sonores et d'éléments du langage musical. L'élève tient compte des éléments expressifs et centre son attention sur les règles relatives à la musique d'ensemble. En outre, il applique avec plus de précision les éléments de techniques nécessaires à l'interprétation.

À la fin du cycle, l'interprétation est vocale ou instrumentale. Elle contient des intentions expressives plus claires et est en accord avec le texte musical de la pièce choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure, contrôle les éléments de techniques appropriés et tient compte des règles relatives à la musique d'ensemble. Enfin, dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de la partition pour mettre en évidence le caractère expressif de la pièce.

Compétence 2

Contexte de réalisation

Interpréter des pièces musicales

- en utilisant ses créations ou celles de ses camarades
- en utilisant le corps, la voix, des objets sonores ou un instrument de percussion de manipulation simple
- en utilisant le corps, la voix, des objets sonores, un instrument mélodique ou un instrument de percussion
- en chantant à l'unisson de courtes pièces enfantines variées d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, d'une étendue ne dépassant pas une octave, en rapport avec les éléments de structure, de techniques et de langage musical abordés
- en chantant à l'unisson ou en canon de courtes pièces de styles variés d'hier et d'aujourd'hui, d'une étendue ne dépassant pas une octave, en rapport avec les éléments de structure, de techniques et de langage musical abordés
- en chantant à l'unisson, à deux voix ou en canon de courtes pièces de styles variés d'hier et d'aujourd'hui, d'une étendue ne dépassant pas une dixième, en rapport avec les éléments de structure, de techniques et de langage musical abordés
- en jouant de courtes pièces enfantines d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs en rapport avec les éléments de structure, de techniques et de langage musical abordés
- en jouant des pièces de styles variés d'hier et d'aujourd'hui, en rapport avec les éléments de structure, de techniques et de langage musical abordés
- la plupart du temps collectivement (et individuellement, s'il y a lieu)

Critères d'évaluation

- Accord du résultat sonore avec le texte musical
- Utilisation adéquate des éléments de techniques
- Enchaînement continu des phrases musicales
- Interprétation en rapport avec certains éléments expressifs de la pièce musicale
- Interprétation en rapport avec le caractère expressif de la pièce musicale
- Maintien de l'attention au cours de l'interprétation
- Prise en compte des exigences relatives à la musique d'ensemble

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X		
	X	X
X		
	X	
		X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X		
	X	X
	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève s'approprie le contenu musical de la pièce	– Reconnaît les éléments du langage musical et, s'il y a lieu, leur représentation graphique	X	X	X
	– Utilise des stratégies de décryptage	X	X	X
	– Tient compte des éléments du langage musical, des moyens sonores et des éléments de structure de la pièce	X	X	X
	– Utilise des stratégies de mémorisation	X	X	X
2. L'élève applique des éléments de techniques	– Utilise la technique de manipulation propre à l'instrument	X	X	X
	– Adopte une posture et un maintien appropriés	X	X	
	– Adopte une posture, un maintien et un tonus appropriés			X
	– Enchaîne les sons et les phrases musicales	X		
	– Enchaîne les phrases musicales		X	X
3. L'élève exploite les éléments expressifs inhérents à la pièce musicale	– Respecte certains éléments expressifs de la pièce	X		
	– Adapte l'interprétation des phrases musicales au caractère expressif de la pièce		X	X
	– S'engage dans l'interprétation de la pièce	X	X	X
	– Prend plaisir à interpréter la pièce	X	X	X
4. L'élève applique les règles relatives à la musique d'ensemble	– Utilise les règles de base relatives à la musique d'ensemble	X		
	– Utilise des règles relatives à la musique d'ensemble		X	X
	– Réagit spontanément aux gestes de direction			X
	– Fournit une attention soutenue	X	X	X

Compétence 3

Rendre compte de ses expériences musicales.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant raconte souvent et spontanément à ses amis ou à d'autres personnes de son entourage ce qu'il a fait, vu ou entendu. Il aime relater des expériences qui l'ont touché et n'hésite pas à exagérer les faits. Il manifeste ainsi son identité personnelle et fait part de sa lecture du réel. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées amènent l'enfant à relater plus souvent ses expériences et à tenir compte de celles de ses camarades. Il est capable de reconstituer une expérience et d'en retracer les étapes importantes.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à rendre compte. Il s'initie à un processus d'objectivation faisant appel à la réflexion et à la mémoire. Pour ce faire, il réfléchit sur l'expérience musicale en cause, en retrace les étapes et découvre ce qui la caractérise tout en s'exerçant à tenir compte d'un élément de réflexion prédéterminé. Il témoigne de ses découvertes en les partageant. Ainsi, il prend conscience de ses nouveaux apprentissages, leur donne du sens et les situe par rapport à ses savoirs antérieurs.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif. Les termes ou les symboles utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos, se rapportant à une activité de création, comporte des détails qui ont trait à l'élément de réflexion proposé.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève étaye son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience musicale tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et apprend à recevoir leur témoignage avec respect.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos, se rapportant à une activité de création ou d'interprétation, comporte des détails plus explicites qui ont trait aux éléments de réflexion proposés.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à rendre compte s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève consolide son processus d'objectivation. Sa réflexion et sa mémoire sont sollicitées puisqu'il doit se référer à une expérience musicale tout en tenant compte de plusieurs éléments de réflexion. Au cours d'activités de communication, il témoigne du résultat de son retour réflexif, prend connaissance de celui de ses camarades et reçoit leur témoignage avec respect.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son témoignage verbalement ou par écrit. Le contenu de sa communication est guidé par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont justes et les phrases sont claires. Son propos est explicite et tient compte de la plupart des éléments de réflexion proposés se rapportant à une activité de création ou d'interprétation.

Compétence 3

Contexte de réalisation

Rendre compte de ses expériences musicales

- en prenant part à des activités d'objectivation
- en se référant à une activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation
- avec l'aide d'un support sonore ou visuel, s'il y a lieu
- en tenant compte de l'élément de réflexion proposé se rapportant à la démarche et au résultat de sa création ou de son interprétation, ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en tenant compte de quelques éléments de réflexion proposés se rapportant à la démarche et au résultat de sa création ou de son interprétation, à l'organisation d'une tâche ou au travail réalisé avec un artiste de profession
- en témoignant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Prise en considération de l'élément de réflexion proposé se rapportant à l'activité de création
- Présence de liens entre les éléments de réflexion proposés et l'activité de création ou d'interprétation
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Choix pertinent du vocabulaire en rapport avec l'expérience musicale
- Participation volontaire à l'activité de communication
- Participation active à la communication
- Liens entre ses propos et son expérience

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X		
	X	X
	X	
		X
	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève explique les étapes de son expérience musicale	– Tient compte de l'élément de réflexion proposé	X		
	– Tient compte des éléments de réflexion proposés		X	X
	– Tient compte de l'expérience musicale sur laquelle porte la réflexion	X	X	X
	– Fait des liens entre l'élément de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation, ou le travail réalisé avec un artiste de profession	X		
	– Fait des liens entre les éléments de réflexion et l'activité d'expérimentation, de création ou d'interprétation, ou le travail réalisé avec un artiste de profession		X	X
2. L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire	– Utilise les mots déterminés dans la terminologie	X	X	X
	– Associe les mots à leur signification	X	X	X
	– Emploie le vocabulaire propre à la discipline en rapport avec l'expérience musicale	X	X	X
3. L'élève partage son expérience	– Décrit son expérience	X		
	– Relate son expérience		X	X
	– Exprime ses réactions par rapport à son expérience		X	X
	– Échange avec ses camarades à propos des idées retenues, de ses choix et des moyens utilisés au cours de son expérience	X	X	X
	– Accepte de recevoir les propos de ses camarades	X	X	X

Compétence 4

Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant fait spontanément des choix dans sa vie courante et au regard de la musique qui est à sa portée. Il est sensible aux effets que la musique produit chez lui dans différents contextes, par exemple lorsqu'il écoute ses émissions télévisées, au moment d'une réunion de famille ou lorsqu'il fait jouer ses chansons préférées. À l'éducation préscolaire, les activités réalisées mettent l'enfant en contact avec des productions artistiques variées favorisant le développement de sa sensibilité et de son sens auditif, tout en multipliant ses occasions de faire des choix.

Au cours du premier cycle, c'est dans la foulée de ce qu'il fait déjà que l'élève développe sa compétence à apprécier. Il s'initie à un processus d'appréciation faisant appel au sens critique et au sens esthétique. Pour ce faire, il prend part à de courtes activités d'audition, repère des éléments connus et découvre ce qui le touche, tout en s'exerçant à utiliser des critères qui le guideront dans sa décision.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Les termes utilisés par l'élève sont simples, les phrases sont courtes et son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a ressenti.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève découvre des œuvres variées. Il découvre aussi que ces œuvres révèlent des traces socioculturelles de la période artistique qui les a vues naître. Il constate que ses réalisations peuvent également en révéler. Ces découvertes contribuent à enrichir son écoute et lui permettent d'étayer davantage son processus d'appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont plus justes, les phrases sont claires et son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue.

Troisième cycle

Le développement de la compétence à apprécier s'inscrit dans la foulée des apprentissages réalisés tout le long du deuxième cycle.

Au cours du troisième cycle, l'élève découvre des œuvres variées et certaines traces socioculturelles de différentes périodes artistiques. À la suite d'activités d'audition, il repère des éléments du langage musical, est amené à les comparer d'un extrait à un autre et à y associer des traces d'ordre socioculturel. Ces découvertes et ces constats lui permettent de s'ouvrir davantage à la diversité culturelle et de mieux se connaître tout en exerçant son sens critique et son sens esthétique.

À la fin du cycle, l'élève fait part de son appréciation verbalement ou par écrit. Celle-ci est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. Les termes utilisés par l'élève sont pertinents, les phrases sont claires et son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision.

Compétence 4

Contexte de réalisation

Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades

- en prenant part à de courtes activités de présentation d'extraits musicaux de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en prenant part à des activités de présentation d'extraits musicaux de femmes et d'hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades
- en se référant à une expérience culturelle adaptée à son âge
- en se référant au contenu des extraits musicaux, de ses réalisations et de celles de ses camarades
- en se référant à quelques sources documentaires sonores, visuelles ou numériques proposées par le professeur
- en se référant à quelques sources documentaires sonores, visuelles ou numériques proposées par le professeur, par lui-même ou par un autre élève
- en tenant compte de critères d'appréciation prédéterminés se rapportant au traitement de la proposition, à l'utilisation des éléments du langage musical, des moyens sonores ou des éléments de techniques abordés, ou aux émotions, sentiments ou impressions ressentis
- en se prononçant verbalement ou par écrit

Critères d'évaluation

- Repérage d'éléments pertinents
- Comparaison juste des éléments sur le plan des ressemblances et des différences
- Reconnaissance de l'élément ou des éléments qui produisent un effet sur lui
- Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel
- Présence d'une décision dans son appréciation
- Motivation de sa décision
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire choisi

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	
		X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
	X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève analyse des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation musicale	– Repère certains éléments de contenu présents dans l'œuvre ou la réalisation	X	X	
	– Repère certains éléments de contenu présents dans des œuvres ou des réalisations			X
	– Compare certains éléments de contenu présents dans l'œuvre ou la réalisation	X	X	
	– Compare certains éléments de contenu présents dans des œuvres ou des réalisations			X
2. L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs d'une œuvre ou d'une réalisation musicale et l'expérience esthétique	– Écoute attentivement l'extrait d'œuvre ou la réalisation	X	X	X
	– Reconnaît l'effet ressenti	X	X	X
	– Situe le moment qui se rapporte à l'effet ressenti	X		
	– Situe le ou les moments qui se rapportent à l'effet ressenti		X	X
	– Dégage l'élément ou les éléments de contenu qui ont produit un effet sur lui	X	X	X
3. L'élève examine des extraits d'œuvres musicales au regard d'aspects socioculturels s'y rapportant	– Recherche activement des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Repère, dans l'extrait d'œuvre présenté, des traces d'ordre socioculturel		X	X
	– Compare les traces d'ordre socioculturel repérées avec ses expériences et son milieu de vie		X	X
	– Associe des traces d'ordre socioculturel à un ou des extraits d'œuvres		X	X
4. L'élève porte un jugement	– Tient compte des critères d'appréciation proposés	X	X	X
	– Tient compte de quelques informations mises à sa disposition	X		
	– Tient compte des principales informations mises à sa disposition		X	X
	– Fait part de sa décision	X	X	X
	– Explique clairement sa décision	X	X	X

Les éléments qui suivent constituent le contenu essentiel que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des tâches complètes et complexes.

Contenu disciplinaire

Démarche de création

Ouverture

Inspiration

- émergence d'idées, d'images, d'impressions ou de sentiments

Élaboration

- exploration des émergences
- exploration et développement des émergences
- identification d'émergences dominantes

Mise en perspective

- sélection des émergences

Action productive

Inspiration

- dialogue entre les émergences et les éléments de contenu disciplinaire

Élaboration

- sélection des éléments de contenu disciplinaire
- essais et choix
- mise en forme

Mise en perspective

- ajustements

Distanciation¹

Inspiration

- recul réflexif

Élaboration

- raffinement des éléments de contenu disciplinaire

Mise en perspective

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
	X	
		X
X	X	X
		X
		X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
		X

1. Le troisième mouvement de la distanciation (la mise en perspective) ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique au primaire.

Propositions de création²

Moi

L'autre

Le monde naturel

Le monde construit

Les lieux

Le temps

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée					(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	2 ^e	3 ^e
1	X					X	X
2	X					X	X
3	X					X	X
4	X					X	X
5	X					X	X

396

Contenu disciplinaire (Suite)

Langage musical

Intensité et nuances

- fort
- doux
- *forte*
- *piano*
- *crescendo*
- *decrescendo*

Durée

- ronde
- blanche
- noire
- soupir
- deux croches
- saute
- long
- très long
- court
- très court
- silence

Hauteur

- registre (aigu, grave)
- registre (aigu, moyen, grave)
- sons de l'échelle diatonique

Timbre

- instruments de la classe (bois, métal, peaux)
- voix (enfant, adulte)
- voix (homme, femme)
- flûte à bec
- instruments de musique divers, selon le répertoire utilisé

Qualité du son

- sec/résonnant
- granuleux/lisse

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
X		
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X		
	X	
	X	X
		X
X	X	X
	X	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Techniques instrumentales (Suite)

Flûte à bec

- posture
- maintien
- mode de production
- technique de manipulation

Autres moyens sonores

- posture
- maintien
- modes de production appropriés
- techniques de manipulation appropriées

Règles de musique d'ensemble

- écoute des autres
- observation des autres
- réponse aux gestes de direction pour les indications de début et de fin de la pièce et les nuances
- réponse aux gestes de direction pour les indications de début et de fin de la pièce, les nuances et la pulsation
- réponse aux gestes de direction pour les indications de début et de fin de la pièce, les nuances, la pulsation et les changements de tempo
- réponse aux indications ou aux indices sonores ou visuels

Procédés de composition

Question, réponse

Contraste

Reproduction sonore

Répétition

Collage

Ostinato

Miroir

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
		X	X
		X	X
		X	X
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	
	X		X
	X	X	X
	X	X	
	X	X	X
	X	X	
	X		X
	X		X
	X		X

Contenu disciplinaire (Suite)

Structures

Forme

- conventionnelle
- A-B
- A-B-A
- canon à deux voix
- rondo

Tempo

- lent
- modéré
- rapide
- *lento*
- *moderato*
- *allegro*
- *accelerando*
- *rallentando*

Organisation rythmique

- non mesurée
- basée sur un nombre déterminé de pulsations

Organisation mélodique

- phrase musicale
- série ascendante de sons
- série descendante de sons
- sons conjoints
- sons disjoints
- série de sons répétés à hauteur fixe
- *glissando*

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X
		X
X	X	
	X	
X	X	
		X
		X
		X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Répertoire musical³

Types d'extraits (à choisir en rapport avec les éléments de contenu disciplinaire abordés)

- 4 extraits d'œuvres contemporaines
- 5 extraits d'œuvres contemporaines dont 2 œuvres de chansonniers québécois
- 6 extraits d'œuvres contemporaines dont 2 œuvres de chansonniers québécois
- 4 extraits d'œuvres folkloriques d'ici et d'ailleurs
- 3 extraits d'œuvres folkloriques d'ici et d'ailleurs
- 2 extraits d'œuvres folkloriques d'ici et d'ailleurs
- 8 extraits d'œuvres provenant d'au moins 2 autres styles ou périodes artistiques
- 8 extraits d'œuvres provenant d'au moins 4 autres styles ou périodes artistiques

Aspects affectifs

- ouverture aux propositions
- réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments
- respect des réalisations musicales des autres
- respect du matériel artistique
- acceptation des hasards de parcours
- acceptation de la critique
- manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments
- participation aux expériences musicales
- participation active aux expériences musicales
- satisfaction relative à ses expériences musicales

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X		
	X	
		X
X		
	X	
		X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
X		
X	X	X
	X	X
X	X	X

3. Le professeur peut puiser les œuvres et les extraits dans les périodes artistiques et styles suivants : musique contemporaine (actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire, populaire, chansonnier, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, etc., y compris la musique utilisée dans les médias de masse), folklore d'ici et d'ailleurs, impressionnisme, expressionnisme, néoclassicisme, romantisme, classicisme, baroque, musique de la Renaissance et du Moyen Âge. Ces extraits proviendront de différentes cultures, dont celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. Le professeur peut aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels les élèves ont assisté.

Contenu disciplinaire (Suite)

Terminologie (termes utilisés par l'élève)	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
	<ul style="list-style-type: none"> • aigu • corps • court • do, ré, mi, fa, sol, la, si • doux • fort • frapper • frotter • grave • hauteur • instrument de musique • instrument de percussion • inventer • lent • long • rapide • résonnant • sec • secouer • silence • souffler • très court • très long • voix chantée 	<ul style="list-style-type: none"> • ascendant • blanche • <i>crescendo</i> • <i>decrescendo</i> • descendant • deux croches • forme A-B • forme A-B-A • <i>forte</i> • <i>glissando</i> • granuleux • gratter • instrument à cordes • instrument à vent • interpréter • lisse • modéré • moyen (hauteur) • noire • phrase musicale • <i>piano</i> • réactions • soupir • tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • bois • canon • chansonnier • comédie musicale • cuivres • folklore • <i>lento</i> • <i>moderato</i> • populaire • <i>presto</i> • ronde • rondo • saute

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

Moyens sonores

- Utiliser un synthétiseur ou un logiciel séquenceur pour produire les sons requis pour une création sonore
- Créer une banque de sons échantillonnés

Techniques de création

- Utiliser un synthétiseur ou un logiciel séquenceur pour produire des séquences sonores
- Utiliser un synthétiseur ou un logiciel séquenceur pour produire des séquences sonores destinées à un portfolio virtuel

Représentation graphique

- Utiliser un logiciel graphique ou de traitement de texte pour produire son code personnel ou sa partition

Répertoire musical : sources documentaires sonores, visuelles ou numériques

- Utiliser des cédéroms ou Internet pour se procurer de l'information sur les compositeurs et leurs œuvres ou pour écouter des extraits variés
- Explorer des cédéroms ou Internet pour sélectionner de l'information sur les compositeurs, les œuvres et les périodes artistiques ou pour écouter des extraits variés

Enrichissement

Moyens sonores

- Travailler au laboratoire d'exploration du son (espace aménagé)
- Fabriquer des instruments de musique

Procédés de composition

- Faire un arrangement sonore pour illustrer une histoire ou un texte utilisé en classe
- Utiliser le hasard pour organiser les éléments sonores

Techniques instrumentales

- Utiliser quelques gestes de direction

Structures

- Utiliser une forme personnelle dans une création

Représentation graphique

- Utiliser un code personnel pour représenter un arrangement sonore

Aspects affectifs

- Collaborer à la préparation et à la présentation d'un spectacle multidisciplinaire

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X	X
		X	X
	X		
		X	X
	X	X	X
	X		
		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X
		X	X

Suggestions (Suite)

Répertoire d'interprétation

Proposer des pièces à interpréter

Répertoire d'audition

Faire une recherche sur un compositeur, une période artistique ou une œuvre, à partir de ses intérêts et de sources documentaires variées

Présenter ses découvertes aux autres élèves

Étudier de façon plus approfondie une période artistique en faisant ressortir des aspects liés aux autres disciplines du curriculum

Travaux personnels des élèves

Compétence 1

Rechercher des images, des mots ou des phrases pouvant servir à la création d'une pièce musicale

Rechercher des sonorités avec des objets usuels à la maison ou des objets de récupération

Rechercher différents moyens de produire des sons avec ces objets

Enregistrer sur cassette des sons de l'environnement

Compétence 2

Interpréter une pièce musicale devant sa famille

Enregistrer une de ses interprétations

Mémoriser une chanson

Mémoriser une pièce musicale

Compétence 3

Produire un journal de bord portant sur ses expériences musicales vécues en dehors de l'école

Échanger avec des membres de sa famille à propos de ses expériences musicales vécues à la maison

Échanger avec des membres de sa famille à propos de différents sons présents dans son environnement

Compétence 4

Échanger avec des membres de sa famille à propos d'une pièce musicale entendue à la maison en vue de l'apprécier

Recueillir des données relatives à des critiques de spectacles musicaux dans les médias

Rechercher des données sur certains compositeurs ou certaines œuvres dans le but d'enrichir ses appréciations

Échanger avec des membres de sa famille à propos de spectacles auxquels il a assisté

1 ^{er} cycle Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X

L'école, par sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification, poursuit un objectif global de développement intégral de l'élève incluant, de ce fait, toutes les dimensions importantes de la personne humaine : motrice, affective, sociale, intellectuelle, morale, spirituelle et religieuse. Ces différentes dimensions de l'élève peuvent se manifester dans plusieurs sphères de l'activité humaine : littéraire, scientifique, technologique, artistique, etc. Dans cette perspective, chacune des disciplines scolaires, en mettant l'accent sur quelques-unes de ces dimensions, concourt, à sa façon et à sa mesure, au développement intégral de l'élève.

Les disciplines regroupées dans le domaine du développement personnel (éducation physique et à la santé, enseignement moral, enseignement moral et religieux catholique, enseignement moral et religieux protestant) se voient confier par l'école, de façon privilégiée mais non exclusive, le développement des dimensions motrice, morale, spirituelle et religieuse de l'élève. La place importante qu'occupent celles-ci n'empêche évidemment pas l'élève de développer aussi, grâce à ces matières, ses dimensions intellectuelle, sociale et affective.

Les disciplines appartenant à ce domaine favorisent, au-delà de leurs différences, des apprentissages communs. Chacune d'elles, avec ses particularités propres, permet à l'élève d'accroître son estime de soi; de se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être; de se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble (entre autres les valeurs d'engagement, de solidarité, d'égale dignité des personnes, du respect de l'autre et de l'environnement) et de développer des compétences qui l'aident à agir et à interagir de manière positive, saine et efficace. Chacune des disciplines du domaine du développement personnel apporte sa contribution propre aux apprentissages communs. Le tableau ci-dessous en donne quelques exemples.

Par ailleurs, les disciplines de ce domaine, tout en contribuant à des apprentissages communs, conservent leur spécificité propre les unes par rapport aux autres. En *éducation physique et à la santé*, l'élève développe son agir corporel, seul ou en interaction, et intègre progressivement la prise en charge de sa santé et de son bien-être. En *enseignement moral*, de même qu'en *enseignement moral et religieux catholique* ou *protestant*, l'élève acquiert une formation morale basée notamment sur la découverte de valeurs, sur la construction d'un référentiel moral et sur la résolution de problèmes moraux. En *enseignement moral*, la compréhension de réalités humaines, liées au vivre-ensemble notamment, l'actualisation de valeurs dans des actions concrètes ainsi que la pratique du dialogue moral s'ajoutent à ces apprentissages. En *enseignement moral et religieux catholique* ou *protestant*, l'élève s'intéresse au fait religieux dans son ensemble et découvre les multiples facettes de la diversité culturelle et religieuse, en plus de s'approprier l'héritage judéo-chrétien tel qu'il est interprété par différentes confessions chrétiennes.

L'élève étant considéré à la fois comme une personne unique et un être social, on comprendra que le développement personnel dont il est question ici ne doit pas être considéré dans un sens purement subjectiviste et individualiste. Il faut le voir dans une perspective du plein « développement de la personne » où les dimensions sociale, affective et intellectuelle autant que les dimensions motrice, morale, spirituelle et religieuse de l'élève sont prises en compte.

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Primaire

Apprentissages communs aux quatre disciplines du domaine	Éducation physique et à la santé	Enseignement moral	Enseignement moral et religieux catholique	Enseignement moral et religieux protestant
Accroître son estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> • Formation d'une image positive de soi en action et par l'action qui se transforme • Formation d'une image positive de soi dans la prise en charge de sa santé et de son mieux-être • Développement d'un sentiment d'appartenance par l'acceptation, l'interaction et les liens créés avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de sa dignité d'être humain • Prise de conscience de ses capacités à ressentir à réfléchir, à agir, à dialoguer et à entrer en relation avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de sa dignité personnelle comme être humain fait à l'image de Dieu et aimé de lui 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de ses valeurs et de ses principes moraux ou religieux
Se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage d'une démarche réflexive sur ses capacités à agir, à interagir et à améliorer des habitudes de vie • Engagement dans un processus d'apprentissage afin de mobiliser ses ressources et d'assumer les conséquences de ses décisions 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur une conception de l'humain qui tient compte de toutes ses dimensions • Apprentissage d'un processus de résolution de problèmes moraux • Engagement dans des projets qui actualisent des valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de la compétence à exploiter les ressources de sa vie intérieure 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de décisions en fonction de ses valeurs et de ses principes moraux ou religieux
Se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement dans des mises en situation qui favorisent l'acceptation des autres et le respect • Apprentissage de valeurs par le jeu collectif et le sport • Engagement dans des projets qui véhiculent des valeurs de coopération, d'aide, d'entraide et de collaboration • Prise de conscience des conséquences de ses comportements sur la qualité de ses relations avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Construction du sens des valeurs • Utilisation de valeurs pour éclairer des situations • Actualisation de valeurs dans des projets et dans l'expérience du dialogue moral • Prise de conscience des conséquences de ses choix et de ses actions 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de sa dignité d'être humain comme partenaire actif et responsable du projet de Dieu, fondé sur des valeurs de justice, de paix et d'amour 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'importance des valeurs de la tradition judéo-chrétienne dans notre société • Sensibilisation aux diverses traditions religieuses
Développer de compétences qui l'aident à agir et à interagir de manière positive , saine et efficace	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement dans des projets, des tâches, des situations qui mobilisent ses capacités à agir et à interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques • Engagement dans une démarche qui mobilise sa capacité à modifier une habitude de vie 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage du dialogue moral • Engagement dans des projets qui favorisent le mieux-vivre collectif • Apprentissage de la résolution de problèmes soulevés par la vie en commun 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte d'un référentiel moral inspiré de la tradition judéo-chrétienne propre à faciliter la résolution de problèmes moraux 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction avec respect au regard du phénomène religieux • Manifestation d'une ouverture d'esprit à l'égard des traditions religieuses • Actions faites en fonction de ses choix

Présentation de la discipline

Le programme d'éducation physique et à la santé contribue de façon distinctive et importante au développement global de tous les élèves, sans égard à leur habileté ou handicap, en favorisant l'intégration des apprentissages d'ordre moteur, cognitif, social et affectif. Ce programme vise à responsabiliser l'élève au regard de son agir corporel et de sa santé en lui permettant de développer : 1) un répertoire d'actions corporelles et de stratégies cognitives; 2) des attitudes positives dans ses relations avec les autres; et 3) un sens critique pour une gestion judicieuse de sa santé. Pour ce faire, l'élève aura à s'investir dans des situations d'apprentissage de différents niveaux de complexité. Les activités ludiques, coopératives, expressives, sportives, de plein air et de conditionnement physique seront réinvesties à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage où l'élève sera amené à construire ses savoirs seul et avec d'autres élèves. Par ces différents types d'activités, l'élève est amené à faire des liens entre les pratiques d'ici et d'ailleurs, du présent et du passé. Ainsi, tout en s'ouvrant à la diversité, l'élève sera en mesure de s'approprier progressivement sa propre culture sur le plan des activités physiques et des habitudes de vie.

À la suite des apprentissages faits à l'éducation préscolaire, l'élève du début du primaire expérimente un large éventail d'actions corporelles et développe sa compréhension des principes associés au mouvement. Il apprend à connaître ses forces et ses limites sur le plan moteur et apprend à utiliser des façons de faire sécuritaires. Progressivement, l'élève apprend à mettre à contribution toutes ses ressources afin d'apporter une solution judicieuse aux divers problèmes que lui posent son environnement personnel, physique et social.

Le programme d'éducation physique et à la santé rehausse également le développement social de l'élève en le préparant à la coopération, à la collaboration, à la compétition ainsi qu'à la victoire et à la défaite. De plus, il offre des expériences qui aident l'élève à développer un esprit sportif et un sens éthique dans ses interactions sociales.

Bien que la santé et le bien-être soient une préoccupation partagée par l'ensemble des programmes d'études, le programme d'éducation physique et à la santé offre un contexte particulier favorisant chez l'élève le développement d'une gestion judicieuse de sa santé. Ce programme fournit l'occasion de vivre des situations d'apprentissage faisant appel aux concepts de santé, de bien-être et d'habitudes de vie en rapport avec l'adoption d'un mode de vie sain et actif. Il est amené à développer une attitude positive à l'égard de l'activité physique. Il apprend donc à s'engager dans l'action et à adopter de saines habitudes de vie.

C'est dans ces multiples contextes et par ses apprentissages que l'élève sera amené à développer une image positive de soi en action et par l'action qui la transforme. Tout au long de sa vie, l'élève fait des choix qui influent sur sa qualité de vie. S'il connaît les critères sur lesquels fonder ses choix, l'élève sera en mesure de favoriser son propre épanouissement sur le plan intellectuel, social, culturel, affectif et moteur et de mieux vivre en société. Ce programme vise donc le réinvestissement des apprentissages faits à l'école dans diverses situations de la vie courante de l'élève.

Apprentissages propres à la discipline

Compétence 1

Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

Sens de la compétence

L'agir est la compétence qui favorise chez l'élève l'appropriation de son corps à partir de la compréhension et de l'application des principes d'équilibration, de coordination et de synchronisation. Placé devant divers problèmes inhérents à l'exécution d'actions corporelles dans son environnement personnel et physique, l'élève devra élaborer une variété de solutions en faisant appel à ses expériences et à ses connaissances antérieures. Les situations proposées l'amèneront à mettre à contribution ses habiletés cognitives, affectives et motrices. Ces situations d'apprentissage lui permettront d'être en relation avec lui-même et avec le monde physique dans lequel il évolue. Ainsi, l'élève s'engagera dans un processus d'apprentissage au cours duquel il exécutera des enchaînements d'actions et des actions synchronisées à différents éléments liés à son environnement physique. Pour ce faire, les situations d'apprentissage devront être présentées selon un ordre croissant de complexité et les manifestations associées à ce processus seront adaptées à chaque cycle. L'élève pourra alors s'engager avec assurance et de façon sécuritaire dans les contextes de pratique d'activités physiques et de vie quotidienne correspondant à son niveau de développement.

Compétence 2

Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

Sens de la compétence

L'interagir est au cœur de la compétence axée sur la relation qu'entretient l'élève avec son environnement social. Cette compétence favorise le développement de la capacité de l'élève à interagir avec ses pairs. Placé devant divers problèmes inhérents à l'exécution d'actions corporelles collectives et expressives, l'élève devra élaborer une variété de plans d'action lui permettant de communiquer et de se synchroniser à ses pairs. Les situations proposées l'amèneront à mettre à contribution son sens éthique ainsi que ses habiletés cognitives, affectives et motrices en rapport avec l'environnement social. Ces situations d'apprentissage lui permettront de collaborer à l'atteinte d'un but commun en régulant ses stratégies. Ainsi, l'élève s'engagera dans un processus d'apprentissage au cours duquel il exécutera des actions synchronisées, communiquera son intention aux autres et appliquera différents plans d'action. Pour ce faire, les situations d'apprentissage devront être présentées selon un ordre croissant de complexité et les manifestations associées à ce processus devront être adaptées à chaque cycle. L'élève pourra alors s'engager avec assurance et de façon sécuritaire dans les contextes de pratique d'activités physiques collectives et de vie quotidienne correspondant à son niveau de développement.

Compétence 3

Mettre en œuvre une démarche visant à améliorer des habitudes de vie.

Sens de la compétence

Cette compétence permet à l'élève de s'engager dans une démarche visant l'amélioration de ses habitudes de vie au regard de sa santé et de son bien-être. Les thèmes proposés à chacun des cycles ont été sélectionnés selon l'état des connaissances actuelles sur les facteurs déterminants de la santé et du bien-être. Ainsi, l'élève sera engagé dans un processus d'apprentissage au cours duquel il reconnaîtra les facteurs favorables ou nuisibles à la santé et au bien-être et réalisera une démarche visant à améliorer ses habitudes de vie. Outre l'enseignant en éducation physique et à la santé, le titulaire et les membres de l'équipe-école apporteront également leur concours dans la

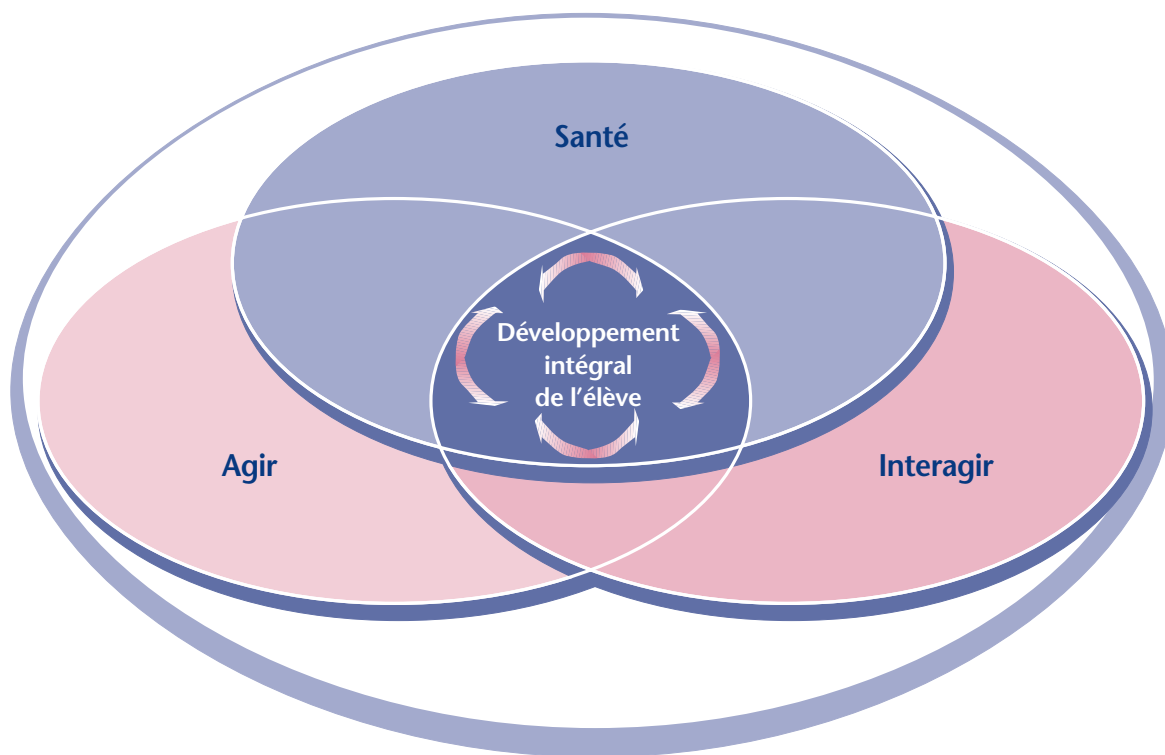
démarche de l'élève. En effet, ce dernier sera invité à poursuivre sa démarche d'analyse critique, amorcée à l'intérieur du cours d'éducation physique et à la santé, dans les autres matières scolaires et à l'intérieur d'activités complémentaires. L'évaluation de cette compétence sera centrée sur la mise en œuvre de la démarche visant à améliorer une des habitudes de vie de l'élève.

Compétences en Éducation physique et à la santé	
Compétence 1	Composantes de la compétence
Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques	<ul style="list-style-type: none"> – L'élève exécute des actions corporelles dans son environnement personnel – L'élève ajuste ses actions corporelles en fonction des exigences de l'environnement physique – L'élève varie ses actions corporelles dans divers contextes de pratique d'activités physiques
Compétence 2	Composantes de la compétence
Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques	<ul style="list-style-type: none"> – L'élève élabore un plan d'action – L'élève met en œuvre le plan d'action – L'élève évalue le plan d'action
Compétence 3	Composantes de la compétence
Mettre en œuvre une démarche visant à améliorer des habitudes de vie	<ul style="list-style-type: none"> – L'élève analyse les effets de ses habitudes de vie sur son état de santé et de bien-être – L'élève s'engage dans l'action visant à améliorer une habitude de vie – L'élève établit le bilan des actions entreprises pour améliorer une habitude de vie

Liens entre les compétences

Les trois compétences du programme d'éducation physique et à la santé sont interreliées. Cependant, la nature du lien qui les unit diffère d'une compétence à l'autre. Ainsi, la compétence « interagir » est concomitante de la compétence « agir ». Lorsque l'élève développe sa compétence à interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, il fait appel aux composantes et aux manifestations de la compétence « agir » puisque dans l'interaction, l'élève exécute nécessairement des actions corporelles qui sont issues de l'agir. La troisième compétence (mettre en œuvre une démarche), quant à elle, est inhérente aux deux premières. Ainsi, c'est par le développement de son agir corporel et de ses capacités à interagir que l'élève, tout en prenant en main progressivement sa santé et son bien-être, pourra adopter un mode de vie sain. Dans cette perspective, l'élève devra constamment faire des liens entre ses habitudes de vie et l'exécution d'actions corporelles dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

Éducation physique et à la santé



Importance relative des compétences

Au cours du premier cycle, l'accent est mis davantage sur la compétence « agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques », car l'élève qui entreprend le premier cycle du primaire en est encore à s'approprier son corps. Il sera donc initié aux principes d'équilibration, de coordination et de synchronisation selon différents contextes de réalisation. Peu à peu, l'élève sera amené à développer son agir corporel en interaction avec ses pairs.

Au cours du deuxième cycle, l'agir et l'interagir ont une importance égale. L'élève continue à développer son agir, mais il a la possibilité d'exploiter cette compétence plus fréquemment dans un contexte d'interaction. Finalement, au cours du troisième cycle, l'élève a davantage de temps pour développer l'interagir. Pour la troisième compétence du programme, l'élève est dirigé, pendant les trois cycles du primaire, vers une plus grande autonomie et un sens des responsabilités qui lui permettront de gérer judicieusement sa santé et son bien-être.

Compétence 1

Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

Portée de la compétence Premier cycle

À l'éducation préscolaire, à partir de jeux et de situations de la vie courante, l'enfant découvre progressivement les parties de son corps et les multiples façons de le mouvoir lorsqu'il se déplace ou manipule des objets. Cette appropriation de son corps se fait par l'exécution d'actions où l'enfant explore le monde physique qui l'entoure.

Au cours du premier cycle, l'élève doit résoudre des problèmes liés à son environnement personnel et à un environnement physique familier comportant peu d'incertitude. Des mises en situation l'amènent à se questionner sur des principes qui sous-tendent l'exécution d'actions équilibrées, coordonnées ou synchronisées, notamment au sol, en déplacement et avec des cibles fixes dans différents contextes de réalisation. La compréhension et l'expérimentation de ces principes l'aideront à exécuter, ajuster et varier ses actions, en conformité avec les règles de sécurité et selon un degré d'efficacité correspondant à son niveau de développement.

Au terme du premier cycle, l'élève exécute des enchaînements d'actions identiques et des actions synchronisées à un objet tout en respectant les règles de sécurité. Il a commencé à développer des stratégies efficaces qui l'aideront à déployer les possibilités de son agir corporel dans des conditions variées de pratique d'activités physiques.

Deuxième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du premier cycle en vue de favoriser une acquisition systématique de cette compétence de la part de l'élève.

Au cours du deuxième cycle, l'élève doit résoudre des problèmes liés à son environnement personnel et à un environnement physique familier ou comportant quelques éléments d'incertitude. Des mises en situation variées l'amènent à approfondir les principes qui sous-tendent l'exécution d'actions équilibrées, coordonnées ou synchronisées, notamment sur des surfaces élevées, avec des cibles mobiles et avec un support rythmique, dans différents contextes de réalisation. La compréhension et l'expérimentation de ces principes l'aideront à exécuter, ajuster et varier ses actions, en conformité avec les règles de sécurité et selon un degré d'efficacité correspondant à son niveau de développement.

Au terme du deuxième cycle, l'élève exécute des enchaînements d'actions différentes et des actions synchronisées à un rythme régulier tout en respectant les règles de sécurité. Il a développé quelques stratégies efficaces et déployé les possibilités de son agir corporel dans des conditions variées de pratique d'activités physiques.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long des premier et deuxième cycles en vue de les consolider.

Au cours du troisième cycle, l'élève doit résoudre davantage de problèmes liés à un environnement physique peu familier comportant plusieurs éléments d'incertitude. Des mises en situation plus complexes l'amènent à consolider les principes qui sous-tendent l'exécution d'actions coordonnées ou synchronisées, notamment sur des obstacles mobiles, sur des objets véhiculants et avec un support rythmique, dans différents contextes de réalisation. La compréhension et l'expérimentation de ces principes l'aideront à exécuter, ajuster et varier ses actions, en conformité avec les règles de sécurité et selon un degré d'efficacité correspondant à son niveau de développement.

Au terme du troisième cycle, l'élève exécute des enchaînements d'actions différentes et des actions synchronisées à des rythmes variés tout en respectant les règles de sécurité. Il utilise plusieurs stratégies efficaces lui permettant de déployer les possibilités de son agir corporel dans des conditions variées de pratique d'activités physiques.

Compétence 1	Contexte de réalisation	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques	– au sol	X	X	X
	– avec des objets	X	X	X
	– avec des outils			X
	– avec des obstacles	X	X	X
	– dans des conditions géographiques variées		X	X
	– avec des cibles fixes	X		
	– avec des cibles mobiles		X	X
	– sur des surfaces élevées		X	X
	– avec des objets véhiculants		X	X
	– avec l'aide de l'enseignant	X		
Critères d'évaluation				
– Exécution d'enchaînements d'actions identiques		X		
– Exécution d'enchaînements d'actions différentes			X	X
– Exécution d'actions synchronisées à un rythme régulier			X	
– Exécution d'actions synchronisées à des rythmes variés				X
– Évaluation de la démarche et des résultats de l'exécution		X	X	X
– Exécution d'actions en conformité avec les règles de sécurité		X	X	X
Composantes de la compétence	Manifestations			
1. L'élève exécute des actions corporelles dans son environnement personnel	– Applique des principes d'équilibration lors de l'exécution d'actions	X	X	
	– Coordonne ses actions		X	X
	– Applique les règles de sécurité	X	X	X
	– Établit des liens entre les principes d'équilibration et l'exécution d'actions locomotrices et non locomotrices	X	X	
	– Établit des liens entre les principes de coordination et l'exécution d'actions locomotrices		X	X
	– Établit des liens entre les règles de sécurité et l'exécution d'actions	X	X	X
	– Adapte ses actions à ses limites physiques			X
	– Persévère malgré les difficultés rencontrées	X	X	X

Composantes de la compétence (Suite)	Manifestations (Suite)	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
2. L'élève ajuste ses actions corporelles en fonction des exigences de l'environnement physique	– Exécute des actions équilibrées en fonction des exigences de l'environnement physique	X	X	
	– Coordonne ses actions en fonction des exigences de l'environnement physique		X	X
	– Synchronise ses actions à l'objet	X	X	X
	– Synchronise ses actions à un rythme régulier		X	
	– Synchronise ses actions à des rythmes variés			X
	– Applique les règles de sécurité	X	X	X
	– Établit des liens entre les principes d'équilibration et l'ajustement d'actions locomotrices et non locomotrices	X	X	
	– Établit des liens entre les principes de coordination et l'ajustement d'actions de locomotion et de manipulation		X	X
	– Établit des liens entre les principes de synchronisation et l'ajustement d'actions		X	X
	– Établit des liens entre les règles de sécurité et l'ajustement d'action	X	X	X
	– Adapte ses actions à ses limites physiques			X
	– Persévère malgré les difficultés rencontrées	X	X	X
	– Utilise le matériel adéquatement	X	X	X
	– Exécute des enchaînements d'actions identiques	X		
3. L'élève varie ses actions corporelles dans divers contextes de pratique d'activités physiques	– Exécute des enchaînements d'actions différentes		X	X
	– Exécute des enchaînements d'actions synchronisées		X	X
	– Applique les règles de sécurité	X	X	X
	– Construit des enchaînements d'actions de locomotion, de non-locomotion et de manipulation	X	X	
	– Construit des enchaînements d'actions synchronisées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation		X	X
	– Établit des liens entre les règles de sécurité et la variation d'actions	X	X	X
	– Adapte ses actions à ses limites physiques			X
	– Persévère malgré les difficultés rencontrées	X	X	X
	– Utilise le matériel adéquatement	X	X	X

Contenu disciplinaire

Éléments liés à l'environnement personnel

- Corps
 - les parties du corps (tête, tronc, membres supérieurs, membres inférieurs, segments, etc.)
 - la localisation du corps et des parties du corps dans l'espace (gauche, droite, en avant, en arrière, à côté, en diagonale, etc.)
 - les informations kinesthésiques provenant du corps (en mouvement, à l'arrêt, chaud, froid, douleur, etc.)
- Vocabulaire
 - relatif aux concepts d'espace, de points de repère, de direction (petit, grand, à droite, à gauche, devant, derrière, en diagonale, par rapport à, à l'intérieur, à l'extérieur, etc.)
 - relatif aux concepts de temps, de vitesse et de distance (seconde, minute, jour, semaine, mois, vite, lent, plus vite, plus lent, plus près, plus loin, etc.)
 - relatif aux mouvements : flexion, extension, rotation
 - relatif aux postures : tendu, arqué, groupé, carpé
- Principes d'équilibration
 - nombre d'appuis au sol
 - position des appuis au sol
 - surface de contact au sol
 - position du centre de gravité
 - position des segments les uns par rapport aux autres
- Principes de coordination
 - dissociation (travail indépendant des segments des membres)
 - liaison de mouvements
 - continuité dans l'exécution d'actions
- Actions de locomotion : marcher, courir, sauter, ramper, galoper, sautiller, gambader, virevolter, etc.
- Actions de non-locomotion : tourner, pivoter, pirouetter, prendre des postures, etc.
- Types d'appuis : pédestre, manuel
- Types de prises : pronation, supination, mixte, croisée, crochet de jambe

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
X	X	
X	X	
X	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Éléments liés à l'environnement physique

- Principes de synchronisation
 - mouvements ou actions exécutés au bon moment, au bon endroit
 - projection d'un objet (atteinte d'une cible mobile)
 - réception d'un objet (déplacement vers le point de chute de l'objet, rencontre de l'objet projeté, conservation de l'objet projeté)
 - mouvements ou actions exécutés selon différents modes de synchronisation
 - unisson, alternance
- Actions de locomotion : grimper, franchir, traverser, descendre, contourner, etc.
- Actions de manipulation : manier (dribbler, jongler), projeter (lancer, frapper), recevoir (attraper, bloquer, faire dévier), etc.
- Caractéristiques du matériel utilisé

Éléments liés à la sécurité

- Facteurs de risque inhérents à la tâche (environnementaux, mécaniques, humains)
- Règles de sécurité relatives à la tâche
- Différentes règles du jeu

Éléments liés à la culture

- Évolution du matériel et de l'équipement utilisés en éducation physique
- Événements marquants de l'actualité en lien avec l'éducation physique et à la santé

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
	X	X	X	
		X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X		
	X	X	X	

Compétence 2

Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, à partir de jeux et de situations de la vie courante, l'enfant découvre et expérimente diverses possibilités de communication et de coopération avec autrui. L'exploration et l'exploitation du monde social qui l'entoure se réalisent par l'exécution d'actions.

Au cours du premier cycle, l'élève doit résoudre des problèmes simples liés à l'environnement social. Des mises en situation variées l'amènent à se questionner sur des principes qui sous-tendent la communication et l'exécution d'actions ajustées à l'autre dans différents contextes de réalisation. Peu à peu, il comprend et expérimente ces principes qui l'aideront à ajuster ses actions à un partenaire ou à un opposant selon des plans d'action élaborés avec l'aide de l'enseignant. Les plans d'action sont mis en œuvre en conformité avec les règles de sécurité et d'éthique, selon le degré d'efficacité correspondant au niveau de développement de l'élève.

Au terme du premier cycle, l'élève exécute des actions ajustées à une autre personne tout en respectant les normes de sécurité et d'éthique. Il élabore, avec l'aide de l'enseignant, des plans d'action simples qu'il met en œuvre en communiquant son intention à l'autre et en ajustant ses actions en conformité avec le plan. Il évalue son plan d'action en fonction des résultats obtenus et explique les causes de ses réussites et de ses difficultés.

Deuxième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du premier cycle en vue de favoriser une acquisition systématique de cette compétence de la part de l'élève.

Au cours du deuxième cycle, l'élève continue à résoudre des problèmes liés à l'environnement social. Des mises en situation plus complexes l'amènent à approfondir des principes qui sous-tendent la communication et l'exécution d'actions ajustées aux autres dans différents contextes de réalisation. La compréhension et l'expérimentation de ces principes l'aideront à ajuster ses actions en fonction des autres selon des plans d'action élaborés avec l'aide de ses pairs et de l'enseignant. Les plans d'action sont mis en œuvre en conformité avec les règles de sécurité et d'éthique, selon le degré d'efficacité correspondant au niveau de développement de l'élève.

Au terme du deuxième cycle, l'élève exécute des actions ajustées aux autres tout en respectant les normes de sécurité et d'éthique. Il élabore des plans d'action plus complexes en fonction des contraintes de l'environnement social et du but visé. Il est en mesure d'utiliser différents modes de communication et d'ajuster ses actions en fonction du plan élaboré. Il évalue le plan d'action et apporte les modifications nécessaires.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long des premier et deuxième cycles en vue de les consolider.

Au cours du troisième cycle, l'élève résout davantage de problèmes liés à un environnement social plus imprévisible. Des mises en situation plus complexes l'amènent à consolider des principes qui sous-tendent la communication et l'exécution d'actions synchronisées aux autres dans différents contextes de réalisation. La compréhension et l'expérimentation de ces principes l'aideront à ajuster ses actions en fonction de plusieurs partenaires et opposants selon des plans d'action élaborés seul ou avec l'aide de ses pairs. Les plans d'action sont mis en œuvre en conformité avec les règles de sécurité et d'éthique et selon le degré d'efficacité correspondant au niveau de développement de l'élève.

Au terme du troisième cycle, l'élève exécute des actions synchronisées aux autres tout en respectant les normes de sécurité et d'éthique. Il élabore des plans d'action complexes en collaboration avec ses partenaires. Il établit des liens entre la vitesse, l'espace et l'exécution d'actions appropriées en fonction des autres. Il évalue le plan d'action avec ses pairs en établissant des liens entre le plan élaboré, les actions exécutées et les résultats obtenus.

Compétence 2

Contexte de réalisation

Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques

- avec un pair (partenaire ou opposant)
- selon des contraintes spatiales
- avec des pairs (partenaires ou opposants)
- selon des contraintes spatiales et temporelles
- dans des conditions géographiques variées
- avec l'aide de l'enseignant

Critères d'évaluation

- Exécution d'actions ajustées
- Communication de son intention
- Régulation de ses stratégies selon les réussites et les difficultés
- Analyse de la situation et des contraintes
- Exécution d'actions synchronisées
- Actions exécutées en conformité avec les règles de sécurité
- Actions exécutées en conformité avec les règles d'éthique

Composantes de la compétence

Manifestations

1. L'élève élabore un plan d'action

- Planifie des stratégies en fonction des contraintes de l'environnement social, des principes inhérents à l'activité et du but visé
- Explique les actions inhérentes aux rôles à jouer selon le contexte
- Accepte de jouer différents rôles
- Accepte les idées des autres
- Justifie le choix des stratégies
- Explique les modes de synchronisation
- Explique les règles de sécurité relatives à la tâche
- Explique les règles d'éthique relatives à la tâche
- Établit des liens entre la vitesse, l'espace et l'exécution d'actions appropriées en fonction de l'autre
- Aide les autres
- Collabore avec les autres
- Accepte les différences individuelles
- Exprime ses idées

1 ^{er} cycle Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
X	X	
X		
	X	X
	X	X
	X	X
X	X	
X	X	X
X	X	X
	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X

Composantes de la compétence (Suite)	Manifestations (Suite)	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
2. L'élève met en œuvre le plan d'action	– Applique le plan d'action élaboré	X		
	– Exécute des actions selon les différents rôles à jouer	X	X	X
	– Communique son message verbal ou gestuel selon les exigences de la situation	X	X	X
	– Ajuste ses actions en conformité avec le plan d'action élaboré		X	X
	– Synchronise ses actions aux autres			X
	– Applique les règles de sécurité	X	X	X
	– Applique les règles d'éthique	X	X	X
	– Accepte la défaite	X	X	X
	– Persévère malgré les difficultés rencontrées	X	X	X
	– Exprime son point de vue	X	X	X
3. L'élève évalue le plan d'action	– Explique les causes de ses réussites et de ses difficultés	X	X	X
	– Réajuste son plan d'action		X	X
	– Analyse les liens entre le plan élaboré, les actions exécutées et les résultats obtenus		X	X
	– Accepte les idées des autres	X	X	X
	– Exprime ses idées	X	X	X
	– Reconnaît la réalisation des autres		X	X
	– Participe à la recherche de solutions	X	X	X

Contenu disciplinaire

Éléments liés à l'environnement social

- Principes de communication
 - être compris de celui avec qui j'interagis
 - émettre des messages trompeurs (feintes)
 - agir selon les deux premiers principes
 - être réceptif aux messages des autres
- Principes de synchronisation
 - Mouvements ou actions exécutés selon différents modes de synchronisation
 - à l'unisson par rapport à l'autre ou aux autres
 - en succession par rapport à l'autre ou aux autres
 - en alternance par rapport à l'autre ou aux autres
 - en canon par rapport à l'autre ou aux autres
- Processus d'élaboration d'un plan d'action
 - définir une stratégie
 - sélectionner une stratégie
 - mettre les actions en séquence
 - attribuer les rôles à jouer et les actions à exécuter
- Actions de coopération, d'opposition, de coopération-opposition et d'expression
- Modes de communication : sonore, tactile, visuel
- Stratégie d'action en jeu collectif
 - l'intention et le but
 - la conservation de l'objet
 - la progression des joueurs et de l'objet d'un territoire à l'autre
 - la récupération de l'objet
 - la protection de son but ou de son camp
 - la circulation de l'objet
 - les différentes phases du jeu

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X X
		X X
		X X
		X X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
		X
	X	X
	X	X
X	X	X

Contenu disciplinaire (Suite)

Éléments liés à l'environnement social (Suite)

- Rôles à jouer
 - attaquant
 - défenseur
 - capitaine ou chef d'équipe
 - porteur
 - non-porteur
 - position occupée dans l'activité (chef de file, serre fil, gardien, etc.)
 - arbitre

Éléments liés à la sécurité

- Facteurs de risque inhérents à la tâche (environnementaux, mécaniques, humains)
- Modalités d'utilisation du matériel
- Règles de sécurité relatives à la tâche
- Différentes règles du jeu
- Éducation à la prise de risques

Éléments liés à l'éthique

- Règles d'éthique relatives à la situation
- Valeurs développées par le jeu et le sport
 - respect des règlements, de l'arbitre, des pairs
 - équité
 - combativité
 - dépassement
 - accepter la victoire et la défaite
 - apprécier les jeux stratégiques
 - honnêteté
 - dignité et maîtrise de soi
 - discipline, etc.

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X
	X	X X



Contenu disciplinaire (Suite)

Éléments liés à la culture

- Évolution des pratiques sportives au Québec
- Évolution de l'équipement sportif
- Événements marquants de l'actualité sportive d'ici et d'ailleurs
- Évolution des pratiques sportives de différents pays

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X
	X	X
	X	X X
		X X

Compétence 3

Mettre en œuvre une démarche visant à améliorer des habitudes de vie.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, l'enfant apprend à développer des attitudes positives à l'égard de sa santé. Il développe ces attitudes grâce aux activités auxquelles il participe dans différents contextes (en classe, dans la cour, au gymnase, dans un milieu naturel).

Au cours du premier cycle, l'élève se familiarise avec les concepts de santé, d'habitudes de vie et de bien-être. Il est invité à reconnaître les facteurs qui sont favorables ou nuisibles à la santé et au bien-être. À l'aide d'une démarche réflexive proposée par l'éducateur physique, l'élève est amené à prendre conscience de ses propres habitudes de vie et à en faire l'inventaire.

Au terme du premier cycle, l'élève est en mesure de reconnaître les habitudes de vie favorables à sa santé et celles qui devraient être modifiées. Il a expérimenté quelques solutions afin d'améliorer ses habitudes de vie.

Deuxième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du premier cycle en vue de permettre une acquisition systématique de cette compétence de la part de l'élève.

Au cours du deuxième cycle, l'élève est invité à aller au-delà de l'expérimentation de quelques solutions. En effet, il utilise les connaissances acquises au premier cycle pour s'engager dans une action visant à améliorer une habitude de vie qui nuit à sa santé. À l'aide d'une démarche réflexive établie de concert avec l'éducateur physique, l'élève choisit une habitude de vie à améliorer et sélectionne une solution appropriée qu'il met en œuvre.

Au terme du deuxième cycle, le niveau de responsabilisation attendu de l'élève est de l'ordre de l'action : après avoir pris conscience de ses habitudes de vie, l'élève choisit une habitude de vie qu'il désire améliorer et applique diverses solutions afin d'y parvenir. Il établit le bilan des actions entreprises en compilant les faits démontrant l'amélioration ou le maintien de l'habitude de vie choisie.

Troisième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long des premier et deuxième cycles en vue de les consolider.

Au cours du troisième cycle, l'élève est invité à entreprendre une nouvelle démarche mais de façon beaucoup plus autonome. Après avoir fait le bilan des actions entreprises aux premier et deuxième cycles, l'élève prend une décision sur la nouvelle démarche à entreprendre. Il établit des liens entre les solutions expérimentées et le résultat obtenu. Il remet en question la pertinence des solutions utilisées et son niveau d'engagement.

Au terme du troisième cycle, l'élève a mis en œuvre plus d'une démarche pour améliorer quelques-unes de ses habitudes de vie. Il manifeste une attitude positive au regard de sa santé. Il reconnaît les bienfaits d'une vie active pour la santé et l'importance de la motivation au regard de l'amélioration d'habitudes de vie.

Compétence 3

Contexte de réalisation

Mettre en œuvre une démarche visant à améliorer des habitudes de vie

- par l'expérimentation d'activités physiques adaptées à son âge :
 - en milieu familial
 - en milieu scolaire
 - en milieu communautaire
- en discutant avec ses pairs
- avec l'aide de l'enseignant

Critères d'évaluation

- Reconnaissance des facteurs favorables et des facteurs nuisibles à sa santé et à son bien-être
- Réalisation d'une démarche visant à améliorer une habitude de vie liée à sa santé et à son bien-être
- Communication des résultats de sa démarche

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
	X	X	X	
		X	X	
	X	X		
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève analyse les effets de ses habitudes de vie sur son état de santé et de bien-être	– Démonstre une attitude positive au regard d'information sur les habitudes de vie, la santé et le bien-être	X	X	X
	– Explique la notion d'habitude de vie, de santé et de bien-être		X	X
	– Reconnaît les bienfaits d'une vie active pour la santé		X	X
	– Explique les besoins et le fonctionnement de son corps	X	X	
	– Compile des faits observables sur ses habitudes de vie	X	X	X
	– Reconnaît, parmi ses habitudes de vie, celles qui sont favorables ou nuisibles à sa santé et à son bien-être	X	X	X
	– Communique les résultats de son analyse	X	X	X
	– Participe aux échanges et aux discussions	X	X	X
2. L'élève s'engage dans l'action visant à améliorer une habitude de vie	– Démonstre un désir d'améliorer sa qualité de vie par l'adoption de bonnes habitudes	X	X	X
	– Choisit une habitude de vie à améliorer	X	X	X
	– Sélectionne les solutions appropriées	X	X	X
	– Met en pratique les solutions	X	X	X
3. L'élève établit le bilan des actions entreprises pour améliorer une habitude de vie	– Compile les faits démontrant l'amélioration ou le maintien de l'habitude de vie choisie	X	X	X
	– Interprète les résultats de la compilation		X	X
	– Remet en question la pertinence des solutions utilisées, du choix de l'habitude de vie et de son niveau d'engagement			X
	– Prend une décision selon le bilan réalisé		X	X
	– Communique son bilan à l'enseignant et à ses pairs	X	X	X

Contenu disciplinaire

• Effets de la pratique régulière d'activités physiques

- rythme respiratoire
- développement du corps
- récupération
- fréquence cardiaque
- capacité musculaire et organique
- ossature
- souplesse articulaire
- adoption d'un mode de vie sain
- atteinte d'une bonne qualité de vie
- détente mentale et physique
- émotions agréables
- concentration
- vie quotidienne
- qualité des relations interpersonnelles (relations sociales), etc.

• Éléments liés à l'effort physique

- pratique régulière d'activités physiques
- préparation à l'effort
- persévérance dans l'effort
- dosage des efforts
- réaction à l'effort
- récupération après l'effort
- sudation, etc.

• Habitudes de vie

- stratégies pour adopter un mode de vie actif
- sommeil
- alimentation (apport vs dépense énergétique)
- gestion du stress
- loisirs équilibrés
- consommation
- posture
- hygiène corporelle, etc.

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
X		
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
X	X	
	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
X	X	
X	X	X
X	X	



Contenu disciplinaire (Suite)

- **Structure et fonctionnement du corps**
 - structure musculaire
 - structure osseuse
 - système nerveux
 - système cardio-respiratoire
- **Éléments liés à la culture**
 - évolution des habitudes de vie des Québécois
 - évolution des pratiques d'activités physiques
 - événements marquants de l'actualité concernant la santé et l'activité physique

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X		X X
		X
		X X
		X X
		X X
		X X
	X	X X

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et des communications

Dans le cadre d'un projet intégrateur en collaboration avec le titulaire et l'éducateur physique, l'élève explore et utilise différentes technologies qui lui permettront de faire des apprentissages scolaires et personnels tels que :

- des cédéroms, des logiciels et des outils de recherche dans Internet en rapport avec des thèmes liés à l'éducation physique et à la santé
- des logiciels pour créer et développer des horaires d'activités physiques
- des logiciels pour l'enregistrement de ses choix alimentaires sur une période donnée
- des logiciels pour l'enregistrement de résultats d'autoévaluation pendant les cours d'EPS
- des logiciels qui lui montrent des gestes techniques

Enrichissement

- Échanger avec une personne-ressource spécialisée
- Participer à la concrétisation de projets spéciaux
- Se sensibiliser aux premiers soins
- Savoir agir dans diverses situations d'urgence

Travaux personnels des élèves

Le travail à la maison est un prolongement de l'apprentissage fait en classe, visant à le consolider ou à en préparer un nouveau. Il doit tenir compte des intérêts personnels de l'élève et être adapté à ses capacités.

- Faire des recherches et des lectures sur des sujets liés au contenu disciplinaire ou aux domaines d'expérience de vie
- Explorer et exploiter les possibilités de pratique d'activités physiques en milieu inhabituel (escalade de rocher, randonnée en montagne, etc.)
- Préparer un portfolio des travaux personnels de l'élève
- Poursuivre, à la maison, des activités faites en classe (chorégraphie, techniques de relaxation, jonglerie, etc.)

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
		X X
		X X
		X X
X	X X	X X
	X X	
X	X X	X X
		X X
X	X X	X X
X	X X	X X
X	X X	X X
X	X X	X X
X	X X	X X
X	X X	X X

Présentation de la discipline

La morale s'apparente à un questionnement, à une réflexion sur l'agir humain. Elle évoque un art de choisir, qui requiert les ressources de l'intelligence et du cœur. Elle a pour objet le discernement de ce qui est bien ou mal, ce qui convient ou ne convient pas, ce qui est acceptable ou inacceptable, et ce qui est souhaitable ou ne l'est pas au regard des exigences du mieux-vivre individuel et collectif. La morale a deux dimensions, l'une individuelle et l'autre collective. La première est le propre de chaque individu à la recherche du bonheur, porteur d'une vision du monde, d'une certaine compréhension des réalités humaines, d'une conception de l'être humain, de croyances, de valeurs et d'une connaissance plus ou moins grande des prescriptions sociales. La morale a aussi une dimension collective puisque les individus d'une société se définissent ensemble des buts communs, des projets et des balises en rapport avec une conception de l'être humain, des valeurs et des repères. Toutefois, la dimension collective ne se limite pas à la société à laquelle une personne appartient. L'être humain s'inscrit dans une continuité. L'histoire de l'humanité et la sagesse humaine lui transmettent un héritage dans lequel se trouvent d'autres visions du monde, d'autres conceptions de l'être humain et des repères pour agir qui leur sont rattachés. Ce sont toutes ces références personnelles et collectives que l'individu considère, examine et remet parfois en question pour faire des choix et prendre des décisions éclairées sur ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation.

La morale est à la fois un processus et un contenu. La morale, comme processus, se trouve dans le questionnement, dans la réflexion de l'individu à la recherche de ses propres réponses. Il réfléchit sur sa condition d'humain en relation avec d'autres. Il cherche à comprendre ce qu'il vit pour être en mesure de participer, de la façon la plus réaliste possible, à son devenir et à celui de la société. L'individu réfléchit aussi, à titre de membre d'une collectivité, sur l'organisation, les valeurs et les projets qui lui sont proposés. La morale, comme processus, fait appel à la raison, à l'affectivité et à l'expérience et est utilisée dans :

- la recherche du sens des réalités humaines qui composent son quotidien;
- l'identification et le questionnement des valeurs, des buts, des attentes et des projets proposés par la collectivité;
- la recherche des actions à poser dans des contextes variés qui nécessitent
 - l'examen des références personnelles et collectives (compréhension de leur signification et de leur raison d'être);
 - la prise de conscience de ce que l'on peut faire pour se réaliser et pour apporter sa contribution au réaménagement et à l'amélioration du mieux-vivre individuel et collectif.

La morale, comme contenu, comprend une vision du monde, de l'être humain, des valeurs ainsi que l'ensemble des exigences, des conventions et des prescriptions présentes dans la vie des individus. Ces éléments de contenu font partie de ce qu'on appelle souvent le « référentiel moral ».

Le programme d'enseignement moral s'appuie sur les considérations qui précèdent et sur une conception de l'être humain. Selon celle-ci, l'être humain est considéré comme un être en devenir qui aspire au bonheur, qui est capable de ressentir, de réfléchir et d'agir et dont la dignité est d'égale valeur à celle des autres personnes avec lesquelles il est en relation. C'est pourquoi il est appelé, d'une part, à exercer son autonomie en faisant des choix et en prenant des décisions pour un mieux-vivre individuel et collectif et, d'autre part, à s'impliquer dans son devenir personnel et dans celui de la collectivité. Cette conception de la personne sous-tend des valeurs humanistes, dont certaines sont nécessaires à l'exercice de la démocratie. Ces valeurs, notamment le respect des différences, la coopération et l'engagement, visent un épanouissement personnel dans la relation avec les autres.

L'élève est le principal acteur de son éducation morale. L'enseignement moral vise à permettre à l'enfant de réfléchir, d'exercer son jugement moral, de développer des attitudes qui traduisent une sensibilité à soi et à l'autre et une capacité de tenir compte des circonstances et du contexte propres à chaque situation. Il guide l'élève vers une maturité qui lui permettra de devenir un être autonome et responsable sur le plan moral. Cette maturité morale s'acquiert au moment du passage d'une morale de soumission aux contraintes extérieures à une morale personnelle intégrée. En d'autres mots, l'élève cesse progressivement d'agir sans comprendre, pour chercher à comprendre avant d'agir. L'école n'est pas le seul agent de l'éducation morale. Le milieu dans lequel il évolue joue aussi un rôle important.

Apprentissages propres à la discipline**Compétence 1**

Construire sa compréhension de différentes réalités humaines en vue de guider son agir.

Sens de la compétence

L'élève, ayant sa vision personnelle du monde, réfléchit et s'interroge sur des aspects individuels et collectifs de différentes réalités humaines (interdépendance des vivants et vie de groupe, par exemple). Cette compétence l'aide à mieux comprendre le monde et à se donner des mots pour décrire les réalités humaines personnelles, interpersonnelles, sociales et planétaires qui s'y vivent. L'élève se penche sur son identité d'être humain en relation avec l'environnement physique et humain, de personne active dans des groupes, de personne en croissance en relation avec d'autres. Il réfléchit et s'interroge sur les repères qui, dans le cadre de ces réalités, guident l'agir individuel et collectif. Il s'ouvre aux mêmes réalités humaines dans d'autres contextes culturels et historiques pour enrichir sa propre compréhension. Comme les rites, les croyances et les pratiques religieuses peuvent faire partie de certains contextes culturels d'hier et d'aujourd'hui, l'élève considère la dimension religieuse comme un point de vue différent sur la réalité humaine à l'étude. C'est donc par l'examen de ces réalités humaines dans son propre contexte de vie et dans des contextes différents et par l'examen des exigences pour le vivre-ensemble qui y sont rattachées que l'élève construit et reconstruit son système de références. Ces références l'aident à orienter sa vie et à guider son agir.

Compétence 2

Prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral.

Sens de la compétence

Cette compétence concerne l'évaluation de situations problématiques sur le plan moral. Ces situations peuvent être de différents ordres. Certaines relèvent du vivre-ensemble quotidien et concernent les relations interpersonnelles. D'autres touchent des questions sociales ou émergent d'enjeux éthiques planétaires. Dans son processus d'évaluation d'une situation, l'élève doit contextualiser le problème. Pour ce faire, il identifie les personnes ou les groupes qui sont en cause, leurs différents points de vue (opinions sur le sujet et émotions ressenties) et les circonstances particulières entourant le problème. Il peut faire appel aux points de vue de spécialistes (biologistes, scientifiques, par exemple) pour éclairer davantage la situation. Il formule ce qui constitue le problème ou l'enjeu, détermine les effets de ce dernier, imagine des solutions possibles et prévoit les conséquences de chacune des solutions. Il choisit une solution pertinente, justifie son choix en faisant valoir les repères qui l'ont guidé. Le développement de cette compétence outille l'élève pour prendre des décisions et faire des choix dans des situations problématiques de sa vie personnelle.

Compétence 3

Actualiser des valeurs morales dans l'action.

Sens de la compétence

L'actualisation des valeurs morales se fait dans la réflexion et dans l'action. Les activités collectives et les projets de groupe deviennent des occasions où la réflexion sur les valeurs s'approfondit par leur mise en pratique dans l'action. Ainsi, en vivant des valeurs nécessaires au vivre-ensemble (par exemple le souci de soi et de l'autre, la collaboration), l'élève est en mesure de donner aux mots qui désignent les valeurs des représentations signifiantes. Il peut reconnaître des actions, des gestes, des attitudes ou des émotions qui leur donnent un sens. Au moment du retour sur le déroulement de l'activité ou du projet, l'élève construit le sens des valeurs en repérant des actions, des gestes et des attitudes qui les traduisent. Il définit ces valeurs dans ses mots et en reconnaît l'importance pour le vivre-ensemble.

Compétence 4

Pratiquer le dialogue moral.

Sens de la compétence

Le dialogue moral comporte trois dimensions toutes aussi importantes les unes que les autres, soit le contenu, le processus et les attitudes.

Selon la première dimension, le dialogue porte sur des questions relatives à la morale. Les échanges peuvent avoir pour objet des questions liées aux réalités humaines, à des repères pour agir ou encore à des situations problématiques qui découlent des réalités humaines. Ces situations, ces questions et ces repères concernent la vie quotidienne, sociale ou planétaire. Selon la deuxième dimension, le dialogue est un processus de réflexion collective qui se nourrit de l'apport de chacun. Il donne l'occasion à l'élève de partager ses idées, de construire avec les autres des réponses à des interrogations morales. Le dialogue lui permet d'examiner, de comprendre et d'exercer sa pensée critique. La troisième dimension est liée aux aspects affectifs et sociorelationnels. Elle suppose le développement d'attitudes qui permettent un dialogue véritable entre les personnes d'un groupe.

Compétences en Enseignement moral

Compétence 1

Construire sa compréhension de différentes réalités humaines en vue de guider son agir

Composantes de la compétence

- L'élève comprend une réalité humaine de son quotidien
- L'élève comprend cette réalité humaine dans d'autres cultures ou à d'autres époques
- L'élève justifie ce qu'il retient pour sa vie
- L'élève imagine comment il pourrait contribuer à l'amélioration du bien-être commun à la lumière de ce qu'il a appris

Compétence 2

Prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral

Composantes de la compétence

- L'élève explique comment se présente la situation problématique
- L'élève explique les enjeux moraux de la situation problématique
- L'élève considère différents points de vue
- L'élève imagine des solutions possibles et leurs conséquences
- L'élève justifie son choix d'une solution qui tend vers le mieux-vivre

Compétence 3

Actualiser des valeurs morales dans l'action

Composantes de la compétence

- L'élève réalise une activité ou un projet qui actualise des valeurs morales
- L'élève construit le sens des valeurs morales en objectivant l'expérience de l'activité ou du projet

Compétence 4

Pratiquer le dialogue moral

Composantes de la compétence

- L'élève se considère lui-même
- L'élève considère l'autre
- L'élève construit avec les autres des réponses à des interrogations morales
- L'élève objective son expérience du dialogue moral

Liens entre les compétences

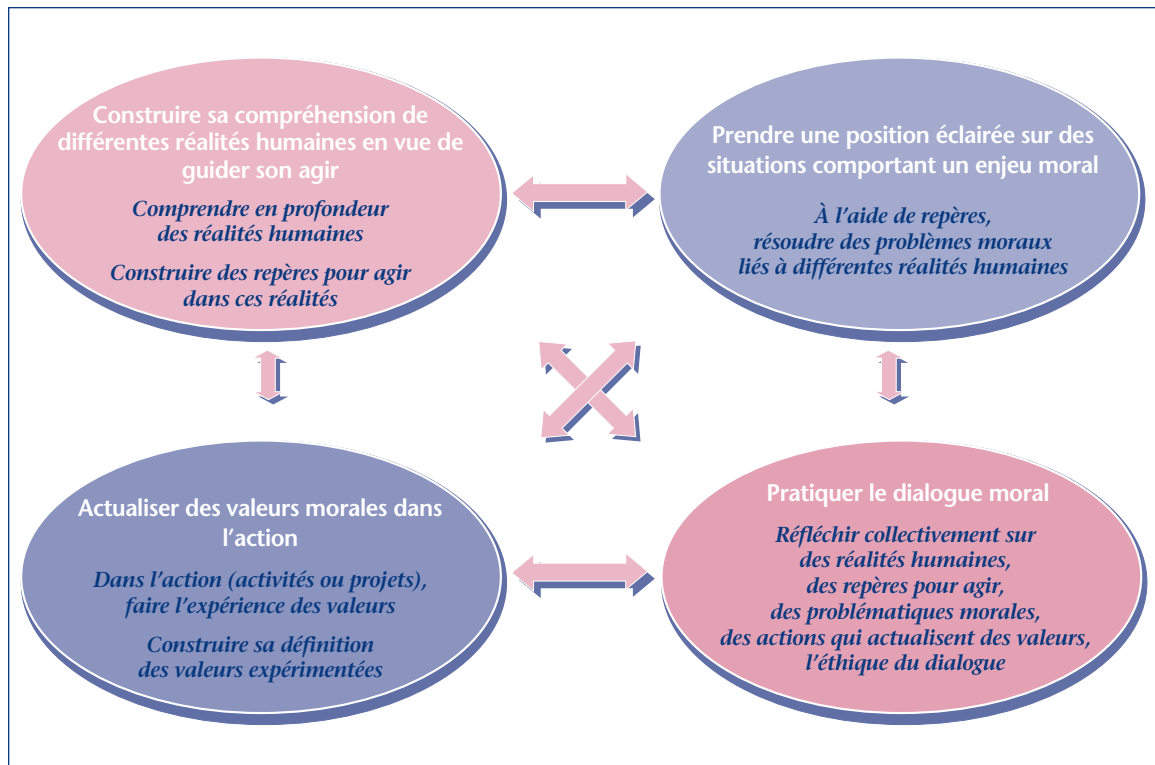
La compétence 1, « construire sa compréhension de différentes réalités humaines en vue de guider son agir », permet à l'élève de comprendre plus en profondeur des réalités humaines en les examinant dans différents contextes. Ces réalités humaines constituent le monde dans lequel il évolue. Cette compétence vise à mettre des mots significatifs sur ces réalités et sur les repères qui servent à éclairer son agir. En développant cette compétence, l'élève a l'occasion de se poser des questions fondamentales pour l'être humain comme : « De quoi s'agit-il? » « Est-ce bien ainsi? » « Puis-je faire quelque chose pour améliorer ceci? »

La compétence 2, « prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral », fait ressortir les différentes problématiques liées aux réalités humaines explorées à la compétence 1. Il est possible également que des problèmes surgissent au cours du déroulement de l'activité ou du projet à la compétence 3. Les élèves se questionnent sur ces situations problématiques, les évaluent et trouvent des solutions. Cette compétence fait particulièrement appel au jugement moral et permet de réinvestir les repères explorés à la compétence 1.

La compétence 3, « actualiser des valeurs morales dans l'action », met les élèves en situation concrète pour qu'ils donnent du sens aux valeurs. La représentation signifiante qu'ils se font des valeurs leur sert par la suite de repère pour privilégier une solution à la compétence 2. Ces valeurs émergent, d'une part, de l'étude des réalités humaines faite à l'aide de la compétence 1 et, d'autre part, de l'expérience vécue dans le cadre d'activités collectives ou de projets de groupe. Cette expérience devient donc un terrain favorable au réinvestissement de ce qui est exploré à la compétence 1 et, en retour, constitue un approfondissement de l'un des repères que sont les valeurs.

La compétence 4, « pratiquer le dialogue moral », fait ressortir l'importance du questionnement et de la réflexion collective dans la recherche du sens des mots qui traduisent la pensée. C'est le lieu pour se questionner sur l'éthique du dialogue lui-même. Il est pratiqué lors du questionnement sur les réalités humaines et les repères explorés à la compétence 1, dans le respect de la pensée et des émotions de chacun. À la compétence 2, le dialogue est pratiqué pour évaluer collectivement des problématiques morales. À la compétence 3, les élèves échangent pour construire ensemble le sens des valeurs lors de la préparation, de la réalisation et de l'objectivation de l'activité ou du projet.

Enseignement moral



Importance relative des compétences

Les quatre compétences ont la même importance relative aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles. Il importe donc que les élèves commencent à les développer toutes dès le début du primaire. Si le développement d'une compétence était négligé aux dépens des autres, la formation morale de l'élève en souffrirait. Le personnel enseignant d'un cycle est donc invité à planifier une répartition des apprentissages qui permette à l'élève de développer équitablement, sur une période de deux ans, chacune des quatre compétences.

Compétence 1

Construire sa compréhension de différentes réalités humaines en vue de guider son agir.

Portée de la compétence

Premier cycle

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant a appris à reconnaître ses besoins et à trouver des moyens pour y répondre. Il a aussi appris à prendre des responsabilités. Ces apprentissages préalables favoriseront sa compréhension des liens qui unissent les êtres vivants et sa responsabilité envers eux.

Au premier cycle, l'élève développe sa compétence « construire sa compréhension de différentes réalités humaines pour guider son agir » en examinant sa condition d'être humain en relation avec d'autres êtres vivants (personnes, animaux, végétaux). Il reconnaît que les vivants ont besoin les uns des autres et qu'il peut assumer sa part de responsabilité à leur égard. À partir de son expérience personnelle, il décrit cette réalité et apprend à définir des mots qui y sont rattachés. Il définit des repères pour agir avec les êtres vivants et explique leur raison d'être en tenant compte du mieux-vivre. Pour ce faire, il fait appel à des connaissances sur la personne (en tant qu'être vivant parmi d'autres vivants), sur les relations d'interdépendance et les exigences du vivre-ensemble qui en découlent. Il explore cette même réalité dans des contextes différents (autres cultures ou époques) pour enrichir sa compréhension. Enfin, il apprend à exprimer ce qu'il retient pour éclairer son agir.

À la fin du premier cycle, l'élève traduit sa compréhension du lien d'interdépendance qui unit les êtres vivants en expliquant et en donnant des exemples simples. Il associe à ces exemples quelques repères pour agir et justifie leur importance pour contribuer au mieux-vivre des êtres vivants.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence « construire sa compréhension de différentes réalités humaines pour guider son agir » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du premier cycle.

Au deuxième cycle, l'élève développe cette compétence en examinant sa condition d'être humain en relation avec d'autres dans ses groupes d'appartenance (famille, amis, groupe de loisir, par exemple). Il reconnaît que la vie avec des personnes dans des groupes est nécessaire à son développement personnel mais comporte aussi des exigences. À partir de son expérience personnelle, il décrit cette réalité, dégage ce qu'elle exige des personnes et apprend à définir des mots qui y sont liés. Il construit le sens des repères pour agir avec les autres et explique leur raison d'être en tenant compte du mieux-vivre individuel et collectif. Pour ce faire, il fait appel à des connaissances sur la personne (en tant qu'être rempli de possibilités), sur les relations dans des groupes et sur les exigences du vivre-ensemble qui y sont liées. Il explore cette même réalité dans des contextes différents (autres cultures ou époques) pour enrichir sa compréhension. Enfin, il apprend à expliquer ce qu'il retient en tenant compte du mieux-vivre individuel et collectif.

À la fin du deuxième cycle, l'élève traduit sa compréhension des relations dans des groupes et de ce qu'elles exigent en donnant quelques explications à l'aide d'exemples. Il associe à ces exemples des repères pour agir et justifie leur importance pour contribuer au mieux-vivre individuel et collectif.

Troisième cycle

Le développement de la compétence « construire sa compréhension de différentes réalités humaines pour guider son agir » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève développe cette compétence en examinant sa condition d'être de relations passant de l'enfance à l'adolescence. Il reconnaît que sa croissance a des effets sur lui et sur les autres et entraîne une implication personnelle plus grande, dans sa prise en charge et dans ses relations avec les autres. Il décrit cette réalité à partir de son expérience et de sources d'information variées, dégage ce qu'elle exige des personnes et définit des mots qui y sont liés. En s'interrogeant sur ce qui assure le mieux-vivre individuel et collectif, il construit des repères pour agir dans ses relations avec les autres lors du passage de l'enfance à l'adolescence. Il explique la raison d'être de ces repères. Pour ce faire, il fait appel à des connaissances sur les jeunes en croissance, sur les relations avec les autres au cours de cette période de la vie et sur les exigences du vivre-ensemble qui en découlent. L'élève explore cette même réalité dans des contextes différents (autres cultures ou époques) pour enrichir sa compréhension. Enfin, il exprime ce qu'il retient en tenant compte du mieux-vivre individuel et collectif.

À la fin du troisième cycle, l'élève traduit sa compréhension des changements qui s'amorcent dans sa vie personnelle et dans sa relation avec les autres et les implications qui en découlent. Il les explique en donnant des exemples. Il associe à ces exemples des repères pour agir et fait valoir leur importance pour le mieux-vivre individuel et collectif.

Compétence 1

Contexte de réalisation

Construire sa compréhension de différentes réalités humaines en vue de guider son agir

- en examinant les réalités humaines suivantes :
 - moi, être vivant en interdépendance avec des personnes, des animaux et des végétaux
 - moi, être de relations, actif dans des groupes
 - moi, être de relations, passant de l'enfance à l'adolescence
- dans son milieu immédiat
- à partir de situations familières
- à partir de ce qui se vit et se pense dans d'autres cultures ou à d'autres époques
- avec l'aide de l'enseignant
- en tenant compte du mieux-vivre des êtres vivants
- en tenant compte du mieux-vivre individuel et collectif

Critères d'évaluation

- Explication à l'aide d'exemples simples
 - des relations d'interdépendance entre les êtres vivants et de leurs exigences
 - des relations avec d'autres dans des groupes et de leurs exigences
 - des exigences du passage de l'enfance à l'adolescence dans sa prise en charge personnelle et dans ses relations avec les autres
- Association pertinente de repères pour agir aux exemples présentés
- Justification de l'importance de ces repères pour agir en fonction :
 - du mieux-vivre des êtres vivants
 - du mieux-vivre individuel et collectif dans un groupe
 - du mieux-vivre individuel et collectif lors du passage de l'enfance à l'adolescence

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
	X			
		X		
			X	
	X	X	X	X
	X	X	X	X
	X			
	X			
		X	X	
	X	X	X	X
	X			
		X		X
			X	
				X

Composantes de la compétence	Manifestations	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève comprend une réalité humaine de son quotidien	— Décrit la réalité humaine à partir de situations tirées de son expérience	X	X	X
	— Enrichit sa description de la réalité humaine à partir de différentes sources d'information et du point de vue de divers personnages			X
	— Définit des mots pour mieux comprendre la réalité humaine	X	X	X
	— S'interroge sur l'agir qui contribue au mieux-vivre individuel et collectif		X	X
	— Établit des liens entre la réalité humaine et des repères pour agir qu'il connaît		X	X
	— Construit le sens de repères pour agir	X	X	X
	— Explique la raison d'être de ces repères en tenant compte du mieux-vivre des êtres vivants	X		
	— Explique la raison d'être de ces repères en tenant compte du mieux-vivre individuel et collectif		X	X
2. L'élève comprend cette réalité humaine dans d'autres cultures ou d'autres époques	— Décrit la réalité humaine dans des contextes différents (culture ou époque)	X	X	X
	— Compare la réalité humaine telle qu'elle se présente dans sa vie et dans un contexte différent			X
	— Énumère les ressemblances et les différences entre les repères pour agir dans son milieu immédiat et ceux de contextes différents	X	X	
	— Enrichit sa compréhension à partir du point de vue de personnages ou de groupes d'autres cultures ou époques			X
	— Explique comment des contextes de vie différents ont des effets sur les repères pour agir			X
3. L'élève justifie ce qu'il retient pour sa vie	— Explique ce qu'il trouve important de retenir pour favoriser le mieux-vivre des êtres vivants	X		
	— Explique ce qu'il trouve important de retenir pour favoriser le mieux-vivre individuel et collectif		X	X
	— Exprime comment il pourrait réinvestir dans sa vie ce qu'il a appris			X
4. L'élève imagine comment il pourrait contribuer à l'amélioration du bien-être commun à la lumière de ce qu'il a appris	Note. — Cette composante n'est pas activée au primaire.			

Contenu disciplinaire

Connaissances utiles pour comprendre l'aspect individuel et collectif des réalités humaines

1. La personne

a) vivant parmi d'autres êtres vivants

- Moi, un être vivant et unique :
 - qui pense
 - qui ressent (différents sentiments, ce qui les fait naître, comment ils s'expriment, leurs effets sur soi et sur les autres)
- Distinction entre vivant et non vivant, caractéristiques et catégories d'êtres vivants, ressemblances et différences entre les catégories d'êtres vivants

b) remplie de possibilités

- Moi, ayant des capacités et des talents qui se développent par leur mise en commun avec ceux des autres membres du groupe
- Reconnaissance de ses capacités et de ses talents et importance de les mettre à contribution

c) en changement dans toutes ses dimensions

- Moi, un être en croissance
- Dimension physique modifiée par la puberté
- Dimension psychologique de la puberté (capacités, façons de penser et de communiquer, accroissement de l'autonomie et du pouvoir, émotions et sentiments, désir d'imiter les adultes, nouvelles sensations [p.ex. attirance vers l'autre] goût de vivre des expériences diversifiées et risquées, besoin de se divertir, rêves et aspirations)
- Dimension spirituelle (croyances, questionnement sur les origines et sur la finalité de la vie)
- Dimension sociale et culturelle (réseau de relations qui s'élargit, nouvelles responsabilités, influences culturelles)

2. Les relations

a) d'interdépendance entre les êtres vivants

- Types de besoins des personnes, façons dont les autres êtres vivants y répondent
- Responsabilités à l'égard des êtres vivants de son entourage selon leur catégorie, leurs besoins et le contexte

b) entre des personnes dans des groupes

- Ressemblances et différences entre :
 - les types de groupes (famille, amis, école, loisirs, groupes religieux), les groupes choisis ou imposés, les personnes qui les composent et leurs besoins, les rôles de chaque personne dans les groupes, l'apport de chacun des groupes
 - les types de relations dans divers groupes (relations familiales, amicales, amoureuses ou affectives, relations d'autorité ou d'affinité)
- Limites de la liberté de chacun (ce qui m'est imposé, ce que je peux décider)
- Raisons qui font que les relations durent ou ne durent pas, liberté de maintenir ou de mettre fin à certaines relations

(1^{er} cycle)
Version approuvée1^{er}(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire2^e3^e

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

(1^{er} cycle)
Version approuvée

1

(2° et 3° cycles)
Version provisoire

2^e 3^e

- Quelques sources de tension dans un groupe : conflit, rivalité et compétition
 - gestes, attitudes et réactions qui les traduisent, définition, lieux où ils se manifestent, causes, sentiments occasionnés, effets sur soi et sur les autres
- Regard critique sur les relations dans un groupe, présentées dans les médias (types de relations, vraisemblables et invraisemblables)

- Effets des changements physiques, psychologiques et émotifs sur les relations (entre les garçons et les filles, avec les amis, avec les parents, avec le monde scolaire)
- Craintes face au passage du primaire au secondaire
- Accroissement des attentes des parents, des amis, de l'école, de la société
- Jeu des influences exercées (sur les parents, les amis, les plus jeunes) et subies (de la part des amis, des médias, de l'entourage, de la publicité, de la mode), leurs effets sur l'identité et sur les relations
- Effets de certains choix à court et à long terme sur soi, les autres et la société, s'il y a lieu, en rapport avec :
 - les relations interpersonnelles
 - la sexualité (reconnaissance de ses nouvelles capacités sexuelles)
 - la consommation de cigarettes, drogues et alcool
 - les activités et les loisirs
- Le fait de vivre avec des personnes semblables et différentes de soi (idées, attitudes et sentiments positifs et négatifs)
- Sources de tension liées aux différences personnelles :
 - préjugés et généralisation :
 - naissance et maintien des préjugés favorables et défavorables liés aux différences de l'identité, p. ex. sexe, âge, capacités intellectuelles, croyances et pratiques religieuses, nationalité
 - circonstances où la généralisation s'applique ou ne s'applique pas, p. ex. Quand peut-on dire que tous les élèves d'une classe sont paresseux? Qu'on ne comprend rien?
 - effets sur soi et sur les autres
 - les rapports de force (violence et abus)

- Distinction entre :
 - des personnes connues et inconnues
 - entre des animaux domestiques, sauvages et en voie d'extinction
 - entre des végétaux dans différents lieux
- Distinction entre un traitement approprié et inapproprié donné :
 - aux humains (porter attention aux autres, répondre aux besoins de façon satisfaisante, agir par caprice, se faire servir, attirer constamment l'attention sur soi)
 - aux animaux (donner les soins appropriés et de l'attention, laisser l'animal dans son environnement naturel, le pousser au-delà de ses limites, le faire souffrir par plaisir)
 - aux végétaux (donner les soins appropriés, abîmer des végétaux pour jouer ou par plaisir)
- Regard critique sur les façons de traiter les êtres vivants, présentées dans les médias (distinction entre réel et imaginaire, entre ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas)

X
X
X

X

X

X

X

Contenu disciplinaire (Suite)

3. Les exigences du vivre-ensemble dans différents contextes (Suite)

b) dans des groupes

- Partage de l'espace physique et des objets communs :
 - distinction entre les lieux et les objets propres à l'élève, ceux qui sont partagés avec le groupe et ceux qui appartiennent au public
 - exigences liées au partage des différents types de lieux et d'objets communs
- Sensibilité à l'espace psychologique de chacun : conscience de sa façon d'occuper de l'espace dans un groupe, sensibilité à l'espace de l'autre (faire quelque chose à la place de, parler à la place de, prendre toute la place)
- Conditions qui assurent son bien-être personnel et celui d'autrui dans un groupe
- Conditions pour le maintien des relations dans un groupe
- Gestion satisfaisante des tensions (conflit, rivalité, compétition)

c) lors du passage de l'enfance à l'adolescence

- Exigences liées au fait de vivre avec des personnes différentes de soi
- Exigences de l'accroissement de ses possibilités (d'action, d'implication, de choix)
- Limites de l'acceptable et importance de s'affirmer pour les faire connaître
- Conditions pour faire des choix éclairés en tenant compte de soi et des autres
- Gestion des tensions liées aux différences de l'identité (préjugés, généralisation, rapports de force)

Repères pour tendre vers un mieux-vivre individuel et collectif dont l'élève construit le sens tout au long de l'exploration des réalités humaines

1. Une vision des vivants et de l'humain que l'élève se donne par sa réflexion et son questionnement sur la réalité humaine

- Les vivants comme êtres interdépendants
- L'humain comme :
 - être interdépendant qui possède son identité propre
 - être de relations
 - être en changement

2. Des valeurs (liste non exhaustive)

- Collaboration, entraide, partage, souci pour les êtres vivants, responsabilité envers les humains, les animaux et les végétaux
- Coopération, souci de soi et de l'autre, responsabilité, égalité de traitement à accorder aux personnes
- Coopération, ouverture à l'autre, égalité, engagement

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
		X
		X
		X
		X
		X
X		
X	X	
		X
X	X	
		X

3. Des prescriptions sociales ou morales

- Présence des prescriptions (interdits, règles, droits, normes) dans la vie quotidienne, leur source, leur raison d'être, circonstances où les prescriptions peuvent être remises en question
- Interdits qui balaient les rapports entre des personnes, des animaux et des végétaux
 - distinction entre des gestes permis et des gestes défendus
 - distinction entre :
 - les règles d'un groupe à l'autre
 - l'interdit et la règle
- Droits qui touchent la vie des enfants
 - distinction entre droits, besoins, caprices et privilèges
 - devoirs et responsabilités en rapport avec les droits de jeunes de leur âge
 - brève présentation de la Convention internationale des droits de l'enfant (pourquoi elle existe, ce qu'elle dit, à qui elle s'adresse)
 - droits des enfants tirés de la Convention internationale qui peuvent être pertinents pour appuyer certains éléments du contenu (le droit à un nom et à une nationalité, le droit à l'éducation)
- Normes
 - distinction entre les normes que l'on se donne personnellement et les normes des autres
 - réflexion autour de certaines expressions liées à la norme (« être normal », « tout le monde le fait, fais-le donc »)

1. Façons de vivre, de faire et de penser

- Dans son propre milieu
 - la place de l'animal dans différentes familles
 - les parents qui font tout à la place des enfants
 - signes de passage de l'enfance à l'adolescence des jeunes d'ici
- Ailleurs dans le monde
 - la façon de considérer les animaux, p. ex. le chameau pour les peuples du désert
 - les responsabilités familiales que l'on confie aux enfants de 8-9 ans en Haïti, au Vietnam
 - les rites de passage de l'enfance à l'adolescence en Orient, dans certains pays d'Afrique
- À d'autres époques
 - la place de l'animal au début du siècle au Québec, p.ex. le cheval et le bœuf
 - les règles en classe à l'époque de ses grands-parents
 - le mode de vie d'un jeune du même âge à une autre époque, p. ex. au Québec en 1900
- Des religions d'ici ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou d'autrefois
 - la vache sacrée dans l'hindouisme
 - le rôle d'un enfant juif de son âge dans sa communauté religieuse
 - le rite du cordon sacré dans le bouddhisme

1 ^{er} cycle (1 ^{er} cycle) Version approuvée		2 ^e cycle (2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
X	X	X	
X	X	X	
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	
X	X	X	
X	X	X	
X	X	X	
X	X	X	

Contenu disciplinaire (Suite)

2. Personnages ou groupes dont la pensée et l'action sont inspirantes

- Personnages qui suscitent la réflexion sur :
 - la protection de l'environnement humain, animal et végétal (personnages fictifs : Gaya, Verdi; personnages réels : Louis Pasteur, Jane Goodal, frère Marie-Victorin)
 - le mieux-vivre individuel et collectif
 - dans des groupes : (Confucius et la règle d'or « Ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse, ne l'inflige pas aux autres », Lucille Teasdale, Helen Keller)
 - par la promotion du traitement égal pour les personnes différentes : (Albert Jacquard « La différence de l'autre est une richesse qui nous permet de grandir », Martin Luther King, Abraham Lincoln, Amnistie internationale, UNICEF)
 - par l'accomplissement de soi malgré les différences (Marie Curie, Terry Fox)
- Brefs renseignements sur ces personnages (époque, société, mode de vie) et leur point de vue sur la réalité à l'étude

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	
		X
		X
		X
X	X	X

Compétence 2

Prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral.

Portée de la compétence**Premier cycle**

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant a développé certaines stratégies pour résoudre des situations conflictuelles dans ses relations interpersonnelles.

Au premier cycle, l'élève développe sa compétence « prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral » en résolvant des dilemmes moraux simples qui mettent en cause des liens entre des vivants. L'élève apprend à situer le problème dans son contexte (c'est-à-dire le lieu où il se déroule, les circonstances particulières et les personnes impliquées). Il associe des sentiments et des façons de voir le problème aux personnes concernées. Il explique dans ses mots le problème et ses conséquences sur les êtres vivants, imagine des solutions possibles que la personne en cause pourrait envisager et associe à ces solutions des conséquences positives et négatives. L'élève choisit une solution qui semble plus acceptable dans le contexte et dit pourquoi cette solution favorise un mieux-vivre.

À la fin du premier cycle, l'élève est capable de résoudre un dilemme moral simple qui met en cause les liens entre les êtres vivants. Il est capable de décrire simplement le problème, le point de vue des personnes concernées, de dégager les conséquences qui en découlent, de choisir une solution parmi deux solutions possibles et de donner au moins une conséquence positive et une conséquence négative pour chaque solution. L'élève peut expliquer en quoi son choix est le plus souhaitable pour le mieux-vivre des êtres vivants.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence « prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du premier cycle.

Au deuxième cycle, l'élève développe cette compétence en résolvant des problèmes moraux simples qui mettent en cause les relations dans des groupes. L'élève apprend à établir des liens entre les éléments du contexte, le problème et ses conséquences. Il explique pourquoi les personnes concernées éprouvent certains sentiments et donne des raisons qui justifient leur point de vue. Il formule le problème en considérant les tensions entre ce que les personnes voudraient et pourraient faire. Il imagine quelques solutions possibles et les conséquences positives et négatives de chacune de ces solutions pour la personne concernée, les autres et le groupe. Il choisit une solution en s'appuyant sur au moins un repère : une règle qui régit les relations, une valeur qui lui paraît importante ou un aspect de l'être humain qui lui semble prioritaire. Il dit en quoi cette solution favorise un mieux-vivre individuel et collectif.

À la fin du deuxième cycle, l'élève est capable de résoudre un problème moral simple qui met en cause les relations dans des groupes. Il est également capable d'expliquer le problème moral à l'aide de plusieurs éléments du contexte, de relever les conséquences du problème et de décrire le point de vue des personnes concernées. Il est en mesure de prévoir des solutions et, pour chacune d'elles, quelques conséquences positives ou négatives sur la personne concernée, sur les autres et sur le groupe. Il justifie le choix de sa solution en tenant compte du mieux-vivre individuel et collectif.

Troisième cycle

Le développement de la compétence « prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève développe cette compétence en résolvant des problèmes moraux complexes qui touchent les relations avec les autres lors du passage de l'enfance à l'adolescence. L'élève apprend à reconnaître, parmi les problèmes soulevés par une situation, celui qui l'interpelle davantage. Il en détermine la cause et les conséquences. Il explique les tensions créées par les attentes diverses (celles des personnes, du groupe, de la société). Il considère le problème de différentes façons, selon qu'il est examiné rationnellement ou émotionnellement. L'élève essaie de se décentrer pour voir le problème avec le regard de l'autre. Il réfléchit pour déceler la présence de généralisations et de préjugés dans un point de vue. En se servant d'expériences antérieures, il imagine des solutions et en choisit une en s'appuyant sur un ou des repères qu'il est en mesure de définir. Il fait valoir en quoi cette solution est la plus souhaitable pour le mieux-vivre individuel et collectif.

À la fin du troisième cycle, l'élève est capable de résoudre un problème moral complexe qui met en cause les relations avec les autres lors du passage de l'enfance à l'adolescence. Il peut expliquer un problème moral qui l'interpelle dans une situation à l'aide de plusieurs éléments du contexte, relever la cause et les conséquences du problème et expliquer le point de vue des personnes impliquées. Il est en mesure de prévoir plusieurs solutions pour lesquelles il imagine quelques conséquences positives ou négatives sur la personne concernée, sur les autres et parfois sur la société. Il justifie le choix de sa solution en faisant des liens avec un ou des repères qui favorisent le mieux-vivre individuel et collectif.

Compétence 2

Contexte de réalisation

Prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral

- en examinant des situations problématiques qui touchent les réalités humaines suivantes :
 - la personne être vivant en interdépendance avec des personnes, des animaux et des végétaux
 - la personne être de relations, dans des groupes
 - la personne être en relation avec des personnes semblables et différentes, lors du passage de l'enfance à l'adolescence
- à partir de situations familières présentant :
 - un problème moral pour lequel il y a un choix à faire entre deux possibilités (dilemme)
 - un problème moral pour lequel il y a un choix parmi plusieurs possibilités
- dans son milieu immédiat
- à l'aide des repères construits (voir compétence 1)
- avec l'aide de l'enseignant

Critères d'évaluation

- Description d'un problème moral simple et de ses conséquences
- Explication d'un problème moral simple et de ses conséquences
- Explication d'un problème moral complexe et de ses conséquences
- Description du point de vue des personnes
- Énumération de solutions possibles et de leurs conséquences
- Justification du choix d'une solution à l'aide :
 - d'un repère pertinent pour tendre vers le mieux-vivre
 - d'un ou de repères pour tendre vers le mieux-vivre individuel et collectif

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
	X		X	X
	X		X	X
	X		X	X
	X		X	X
	X		X	X
	X		X	X
	X		X	X

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève explique comment se présente la situation problématique	– Raconte la situation	X		
	– Résume la situation		X	X
	– Identifie la personne qui a une décision à prendre	X		
	– Identifie la ou les personnes en cause		X	X
	– Dit dans ses mots ce qui pose problème	X		
	– Formule le problème dans ses mots		X	
	– Formule différents problèmes liés à la situation			X
2. L'élève explique les enjeux moraux de la situation problématique	– Identifie le problème qui l'interpelle			X
	– Dit dans ses mots pourquoi il s'agit d'un problème	X	X	
	– Identifie la cause du problème			X
	– Dégage les conséquences du problème sur les êtres vivants	X		
	– Dégage les conséquences du problème sur les personnes concernées		X	X
	– Décrit dans ses mots ce que les personnes voudraient ou pourraient faire	X	X	
	– Décrit ce que les personnes pourraient faire si elles écoutaient leur tête et leur cœur			X
	– Décrit les attentes des personnes concernées à l'égard de la personne aux prises avec le problème			X
3. L'élève considère différents points de vue	– Explique les tensions que le problème cause entre les personnes		X	X
	– Décrit le point de vue des personnes concernées	X		
	– Donne des raisons qui peuvent motiver le point de vue des personnes		X	
	– Explique le point de vue des personnes ou d'un groupe en se mettant à leur place			X
	– Reconnaît des généralisations ou des préjugés dans un point de vue			X
	– Identifie les points de vue à considérer dans la résolution du problème			X
	– Nomme des sentiments que peuvent éprouver les personnes concernées	X		
	– Donne des raisons possibles aux sentiments éprouvés par les personnes		X	

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

4. L'élève imagine des solutions possibles et leurs conséquences

- Énumère des solutions réalistes au dilemme
- Énumère des solutions réalistes appropriées au contexte
- Décrit les solutions habituellement retenues dans des situations semblables
- Prévoit les conséquences positives et négatives de ces solutions
- Prévoit les conséquences positives et négatives de ces solutions en faisant des liens avec son expérience personnelle

5. L'élève justifie son choix d'une solution qui tend vers le mieux-vivre

- Choisit une solution pertinente dans le contexte
- Compare les solutions à la lumière de leurs conséquences positives et négatives
- Choisit la solution la plus souhaitable en s'appuyant sur un ou des repères
- Exprime les raisons de son choix en s'appuyant sur un ou des repères
- Établit des liens entre sa définition du ou des repères et la solution retenue
- Dit en quoi la solution retenue tend vers le mieux-vivre individuel et collectif

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
X				
	X	X		
		X		
X	X			
		X		
X				
		X		
	X	X		
X	X			
		X		
	X	X		

Contenu disciplinaire

Connaissances utiles pour cerner le problème moral

- Reconstituer le contexte :
 - sélection des informations pertinentes (le lieu, les personnes concernées et leurs sentiments, la personne qui a une décision à prendre, les particularités de la situation, p. ex. la présence d'une prescription sociale ou morale, d'une autorité)
 - relation entre les personnes et le problème, sentiments dominants des personnes concernées
 - distinction entre un problème sur lequel les personnes concernées peuvent agir et un autre où il n'y a pas d'actions possibles, entre des problèmes importants et d'autres qui le sont moins
- Considérer différents points de vue
 - façons différentes de voir le problème selon :
 - les sentiments éprouvés par les personnes
 - les particularités de ces personnes (leurs traits de caractère, leurs expériences antérieures, leurs sentiments), ce que les personnes concernées croient qui devrait être fait
 - la vision d'experts (biologiste, médecin, policière, avocate)
 - aptitude à se mettre à la place des personnes concernées pour voir ce qu'elles ressentent et pensent
- Tenir compte de l'intention des personnes
 - distinction entre un geste volontaire et accidentel
 - distinction entre une intention apparente et une intention véritable, façons de vérifier l'intention d'une personne
 - effets d'intentions différentes sur le problème
- Reconnaître les tensions
 - chez la personne (entre ce qu'elle désire, peut ou doit faire, entre des émotions agréables et désagréables, entre des choix et leurs conséquences possibles)
 - entre les personnes du groupe (attentes et émotions différentes)
 - entre les personnes concernées et les exigences de l'entourage (parents, amis, école, municipalité)
- Dégager les conséquences
 - exemples de conséquences positives et négatives, définition du terme « conséquence »
 - distinction entre une conséquence sans importance pour le vivant et une conséquence grave
 - Conséquences
 - sur soi et les autres
 - sur la société (s'il y a lieu)
 - à court terme
 - à long terme
- Établir des liens entre : le problème et le contexte, son expérience personnelle et le problème, les différents points de vue des personnes, les sentiments, les tensions, les actions posées, les solutions et les conséquences à court et à long terme

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
		X
		X
X	X	X
		X
		X
X	X	
		X
X	X	X
	X	
		X
X	X	X
X	X	X
		X

Contenu disciplinaire (Suite)
Connaissances utiles pour choisir une solution à un problème moral

- Distinction entre :
 - Avoir le choix et ne pas avoir le choix, entre prendre sans réfléchir et choisir
 - Un choix fait par crainte pour aider quelqu'un, pour éviter les punitions ou pour tenir compte de la justice
- Conditions pour « faire un bon choix »
- Rechercher des solutions
 - qui sont un moindre mal
 - qui conviennent au plus grand nombre
- Conséquences des choix effectués
 - sous la pression des autres
 - en ne tenant compte que du plaisir
- Anticiper les conséquences des choix

Connaissances utiles pour justifier le choix d'une solution à l'aide de raisons

- Donner des raisons qui expliquent le problème, les sentiments, les points de vue, les intentions, les tensions, les conséquences, le choix d'une solution
- Définition et exemples du mot « raison »
- Distinction entre :
 - une bonne raison et une mauvaise raison
 - les vraies raisons, les raisons invoquées et les excuses que l'on donne
- Repérage de raisons porteuses d'un manque d'information, d'une fausse perception, de préjugés, de généralisations, de normalisation (p. ex. tout le monde le fait, fais-le donc).

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	X
		X
		X
		X
	X	X
	X	X
	X	
		X

Compétence 3

Actualiser des valeurs morales dans l'action.

Portée de la compétence

Premier cycle

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant a appris à faire des activités avec les autres, à communiquer, à interagir de façon harmonieuse avec eux et à s'impliquer dans la vie de groupe. Il a également eu l'occasion de réaliser des projets personnels à la mesure de ses capacités. Ces acquis le préparent à l'actualisation collective de valeurs morales afin d'en construire le sens.

Au premier cycle, l'élève se donne une représentation signifiante des valeurs morales en les actualisant dans des activités collectives ou des projets de groupe liés à l'interdépendance des êtres vivants. Il apprend à planifier l'activité ou le projet avec les autres et à préciser les exigences et les valeurs qui en découlent. Durant la réalisation, il découvre comment se manifestent ces valeurs. Il collabore à la tâche commune. Au moment de l'évaluation, il associe des attitudes et des actions à des valeurs vécues tout au long de l'activité ou du projet. Il définit dans ses mots ces valeurs et voit en quoi elles sont importantes pour le mieux-vivre des êtres vivants. Il évalue sa participation personnelle et résume ce qu'il retient des valeurs vécues.

À la fin du premier cycle, l'élève traduit l'idée qu'il se fait des valeurs liées à l'interdépendance des êtres vivants qui ont été actualisées au cours de l'activité collective ou du projet. Il les définit dans ses mots et associe des actions, des attitudes et des gestes qui les traduisent. Il exprime leur importance pour le mieux-vivre des êtres vivants.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence « actualiser des valeurs morales dans l'action » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du premier cycle.

Au deuxième cycle, l'élève se donne une représentation signifiante des valeurs morales en les actualisant dans des activités collectives ou des projets de groupe. Ces valeurs se rattachent au vivre-ensemble dans un groupe. Il planifie l'activité ou le projet avec les autres et précise les liens entre les exigences de la vie de groupe et les valeurs qui en découlent. Durant sa réalisation, il découvre comment se manifestent ces valeurs. Il assume ses responsabilités et contribue à l'œuvre commune à la mesure de ses talents. Au moment de l'évaluation, il associe des attitudes et des actions à des valeurs vécues tout au long de l'activité ou du projet, définit dans ses mots ces valeurs et voit en quoi elles sont importantes pour le mieux-vivre individuel et collectif dans un groupe. Il évalue sa participation personnelle et résume ce qu'il retient des valeurs vécues.

À la fin du deuxième cycle, l'élève traduit l'idée qu'il se fait des valeurs liées aux relations dans des groupes qui ont été actualisées au cours de l'activité ou du projet. Il les définit dans ses mots et associe, à partir de l'expérience vécue, des actions, des attitudes et des gestes qui les traduisent. Il exprime leur importance pour le mieux-vivre individuel et collectif.

Troisième cycle

Le développement de la compétence « actualiser des valeurs morales dans l'action » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève se donne une représentation signifiante des valeurs morales en les actualisant dans des activités collectives ou des projets de groupe. Ces valeurs sont liées au fait de vivre avec des personnes semblables et différentes. Il détermine les valeurs requises pour mener à terme l'activité ou le projet et anticipe ce que ces valeurs exigeront de sa part et de celle des autres. Lors du déroulement de l'activité ou du projet, il découvre comment se manifestent ces valeurs, prend des initiatives et favorise la mise en commun des talents et des capacités de chacun. Il reconnaît des paroles et des gestes d'encouragement et de soutien. Lorsqu'un problème survient à l'intérieur de l'équipe, l'élève coopère pour trouver des solutions satisfaisantes pour tous. Au moment de l'évaluation, il associe des actions, des attitudes et des gestes observés à des valeurs morales vécues tout au long de l'activité ou du projet. Il définit dans ses mots ces valeurs et réalise en quoi elles sont importantes pour la qualité des relations entre personnes que les différences pourraient éloigner les unes des autres. En s'appuyant sur des faits, il estime sa participation personnelle par rapport à l'atteinte des buts fixés par l'équipe.

À la fin du troisième cycle, l'élève exprime l'idée qu'il se fait des valeurs actualisées au cours de l'activité ou du projet. Pour ce faire, il définit les valeurs dans ses mots et associe, à partir de l'expérience vécue, des actions, des attitudes et des gestes qui les traduisent. Il exprime leur importance pour le mieux-vivre individuel et collectif.

Compétence 3

Actualiser des valeurs morales dans l'action

Contexte de réalisation

- par des activités collectives ou des projets de groupe
- en rapport avec la réalité humaine à l'étude pendant le cycle
- avec l'aide de son enseignant
- en participant activement à la préparation, à la réalisation et à l'objectivation de l'activité ou du projet

Critères d'évaluation

- Association d'actions, d'attitudes et de gestes à des valeurs actualisées
- Définition dans ses mots des valeurs actualisées
- Évaluation de l'importance des valeurs actualisées pour :
 - pour le mieux-vivre des êtres vivants
 - pour le mieux-vivre individuel et collectif

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X		
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève réalise une activité ou un projet qui actualise des valeurs morales	– Détermine les actions et les attitudes que l'activité ou le projet exige de chacun pour actualiser des valeurs	X	X	X
	– Découvre, dans le travail avec les autres, comment se manifestent les valeurs	X	X	X
	– Joue son rôle dans la réalisation du projet	X		
	– Assume ses responsabilités et les conséquences de ses actes		X	X
	– Prend des initiatives			X
	– Collabore avec les autres en vue d'accomplir une tâche commune	X		
	– Contribue au projet à la mesure de ses talents		X	
	– Favorise la mise en commun des talents et des capacités de chacun			X
	– Reconnaît les gestes et les paroles qui traduisent une attitude constructive		X	
	– Identifie des paroles et des gestes d'encouragement, de soutien et d'appui			X
	– Coopère pour trouver des solutions satisfaisantes pour tous à un problème d'équipe			X
2. L'élève construit le sens des valeurs morales en objectivant l'expérience de l'activité ou du projet	– Associe à des valeurs morales des actions et des attitudes observées pendant l'activité ou le projet	X	X	X
	– Définit dans ses mots les valeurs vécues pendant le projet	X	X	X
	– Dit en quoi ces valeurs sont importantes pour le mieux-vivre des êtres vivants	X		
	– Dit en quoi ces valeurs sont importantes pour le mieux-vivre individuel et collectif		X	X
	– Estime sa participation personnelle au regard de ces valeurs morales	X	X	X
	– Résume ce qu'il retient des valeurs vécues lors du projet	X	X	X

Connaissances utiles pour construire le sens des valeurs morales en les actualisant dans des activités collectives ou des projets

- ## Connaissances utiles pour objectiver l'actualisation des valeurs

- Actions, gestes, attitudes qui ont traduit les valeurs et qui ont pu être observés chez soi et chez les autres
- Expression dans ses propres mots du sens des valeurs vécues dans l'activité ou le projet
- Changements perçus dans sa vision de l'utilité et de l'importance des valeurs
- Prise en compte des règles de vie en groupe

1 ^{er} cycle Version approuvée		2 ^e et 3 ^e cycles Version provisoire	
1 ^{er}		2 ^e	3 ^e
X		X	X
	X	X	X
	X	X	X
	X	X	X

Compétence 4

Pratiquer le dialogue moral.

Portée de la compétence

Premier cycle

Au terme de l'éducation préscolaire, l'enfant a appris à s'ouvrir aux autres en partageant ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et à inter-agir avec eux au moyen de la communication. Il a aussi appris des règles de fonctionnement en groupe et a développé un peu plus sa confiance en lui. Ces acquis de base facilitent l'apprentissage du dialogue moral.

Au premier cycle, l'élève développe sa compétence « pratiquer le dialogue moral » sur des questions qui concernent sa condition d'être humain en interdépendance avec des personnes, des animaux et des végétaux. Il apprend à exprimer ses idées et ses sentiments. Il apprend à considérer l'autre en lui laissant la parole et en constatant qu'il peut penser et ressentir les choses de façon différente. L'élève apprend progressivement à construire avec les autres des réponses à des interrogations morales en prenant conscience de l'importance du partage des idées et des sentiments et en distinguant les commentaires pertinents de ceux qui ne le sont pas, les commentaires qui aident de ceux qui blessent. Il fait connaître son accord ou son désaccord. À la suite d'un dialogue, il reconnaît ce qui lui nuit et ce qui l'aide à prendre la parole, les sentiments que produisent sur lui les attitudes, les gestes, les paroles et les comportements des autres. Il partage une découverte effectuée.

À la fin du premier cycle, au cours d'un dialogue sur une question morale relative à l'interdépendance des êtres vivants, l'élève exprime ses idées en rapport avec le sujet. Il manifeste son écoute en laissant la parole à l'autre. Il fait part de son accord ou de son désaccord avec des idées émises. Il reconnaît des gestes, des paroles et des attitudes qui aident ou qui nuisent à sa prise de parole.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence « pratiquer le dialogue moral » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du premier cycle.

Au deuxième cycle, l'élève développe sa compétence « pratiquer le dialogue moral » sur des questions qui concernent sa condition d'être humain en relation avec les autres dans un groupe. Il exprime ses idées et ses sentiments de façon acceptable et reconnaît ce qui entrave ou favorise la prise de parole. Il apprend à considérer les autres en s'intéressant à leur point de vue et en les respectant par l'utilisation d'un langage verbal et non verbal acceptable. Il tient compte de leurs sentiments. Il apprend à construire avec les autres des réponses à des interrogations morales dans le respect des règles de discussion, à exprimer des idées différentes et à formuler des questions en rapport avec le sujet. Il donne également des exemples. Il choisit des moments opportuns pour intervenir. Il fait connaître la raison de son accord ou de son désaccord. À la suite d'un dialogue, l'élève identifie ce qui nuit ou aide à la réflexion commune ainsi que les émotions et les sentiments qu'il a éprouvés. Il verbalise ses découvertes et juge de son apport au dialogue moral.

À la fin du deuxième cycle, au cours d'un dialogue sur une question morale relative aux relations dans un groupe, l'élève exprime ses idées de façon acceptable. Il manifeste une écoute attentive par ses attitudes et ses gestes. Pendant le dialogue, il fait part de la raison de son accord ou de son désaccord avec des idées émises par les autres et intervient au moment opportun. Il reconnaît des gestes, des paroles et des attitudes favorables ou défavorables à la réflexion commune, fait part de ce qu'il a retenu du dialogue moral et évalue sa contribution personnelle.

Troisième cycle

Le développement de la compétence « pratiquer le dialogue moral » s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout le long du deuxième cycle.

Au troisième cycle, l'élève développe sa compétence « pratiquer le dialogue moral » sur des questions qui concernent les relations avec les autres lors du passage de l'enfance à l'adolescence. Il apprend à se considérer lui-même en exprimant ce qu'il ressent par rapport aux commentaires des autres. Il fait preuve de discernement au moment du partage de ses idées et de ses sentiments. L'élève prend aussi conscience de ses réactions personnelles et de ses jugements. Il a le souci de juger une idée plutôt que la personne qui l'émet et utilise un langage verbal et non verbal respectueux. Sa sensibilité à l'autre se traduit par une écoute exempte de jugements hâtifs et un ajustement de ses comportements et de ses attitudes. L'élève apprend à poser des questions aux autres sur leurs interventions, à évaluer la pertinence des idées, des raisons, des exemples et des commentaires soumis au groupe. Il ajoute de nouveaux éléments à une idée déjà exprimée et présente son point de vue en s'appuyant, à l'occasion, sur des sources. L'élève objective l'expérience du dialogue moral en identifiant les conditions qui favorisent ou non la réflexion commune, en évaluant la prise en compte des sentiments vécus par le groupe et en dégagant les apprentissages personnels tant à ce qui a trait à la procédure qu'au contenu. Il évalue sa contribution au dialogue moral.

À la fin du troisième cycle, au cours d'un dialogue sur une question morale concernant les relations avec les autres lors du passage de l'enfance à l'adolescence, l'élève participe activement en s'exprimant et en écoutant les autres. Il tient compte de lui-même, des autres, du sujet et du contexte. Lorsqu'il intervient, il prend en considération les différences de chacun. L'élève fait preuve d'esprit critique quant à ce qui est exprimé par lui et les autres (attitudes, gestes, idées, commentaires, exemples, questions). Il est capable de dire ce qu'il retient et d'évaluer le dialogue en tenant compte de son déroulement, des attitudes manifestées et de la qualité de la réflexion commune.

Contexte de réalisation

- avec les élèves de son groupe d'enseignement moral
- sur des questions morales qui touchent les réalités humaines suivantes :
 - les liens entre les personnes, les animaux et les végétaux
 - les relations avec les autres dans des groupes
 - les relations avec les autres lors du passage de l'enfance à l'adolescence
- à l'une ou l'autre des occasions suivantes :
 - réflexion sur le sens des mots, sur des repères rattachés à des réalités humaines (compétence 1)
 - analyse, évaluation, recherche de solutions et prise de position par rapport à des situations de vie comportant un enjeu moral (compétence 2)
 - préparation, réalisation et objectivation d'une activité ou d'un projet (compétence 3)
 - discussion à propos de l'éthique du dialogue moral (compétence 4)

- Contribution à la construction de la réponse commune
- Expression et écoute en tenant compte de soi, de l'autre et du sujet
- Exercice de l'esprit critique par rapport
 - à ses idées et à celles des autres
 - aux attitudes manifestées pendant le dialogue
 - à des questions, à des commentaires, à des exemples
- Évaluation des conditions qui favorisent ou nuisent à la réflexion commune

[illegible]

Composantes de la compétence

Manifestations

1. L'élève se considère lui-même

- Prend conscience de ses idées et de ses sentiments à l'égard du sujet discuté et des interventions de ses camarades
- Exprime ses idées et ses sentiments avec confiance
- Exprime ses idées et ses sentiments avec discernement
- Accorde de l'importance à ses idées et à ses sentiments
- Exprime les émotions, les réactions et les sentiments suscités par les interventions des autres
- Accueille les commentaires positifs et négatifs en modérant ses réactions
- Relève les commentaires qui le blessent ou qui sont injustifiés
- Prend conscience de ses messages intérieurs qui favorisent ou entravent sa prise de parole
- Prend conscience de ses réactions personnelles et de ses jugements

2. L'élève considère l'autre

- Écoute l'autre attentivement
- S'intéresse au point de vue de l'autre
- Découvre que l'autre peut penser différemment de lui
- Émet un avis différent sans blesser l'autre
- Émet un jugement sur l'idée plutôt que sur la personne
- Manifeste du respect pour le point de vue de l'autre dans son langage verbal et non verbal
- Accorde de l'importance aux idées de l'autre en le manifestant dans son langage verbal et non verbal
- Découvre que l'autre peut ressentir les choses différemment de lui
- Tient compte des sentiments des autres
- Considère les différences dans la manière de voir les choses
- Laisse aux autres l'occasion de parler
- Donne à l'autre le temps d'exprimer son point de vue jusqu'au bout
- Écoute l'autre jusqu'au bout avant de réagir ou d'élaborer son jugement

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
	X	
		X
X		
	X	
		X
		X
	X	
		X
X		
	X	
X		
	X	X
		X
X		
	X	
		X

Composantes de la compétence (Suite)

Manifestations (Suite)

3. L'élève construit avec les autres des réponses à des interrogations morales

- Formule des questions sur le sujet
- Intervient en rapport avec le sujet
- Intervient au moment opportun
- Intervient en faisant des liens avec ce qui a été dit
- Se recentre sur la question discutée
- Interroge les autres sur leurs interventions
- Exprime succinctement ses idées afin de laisser la parole à d'autres
- Identifie des interventions hors sujet
- Identifie les interventions irrespectueuses
- Identifie les interventions porteuses de préjugés ou de généralisations
- Exprime son accord ou son désaccord par rapport à des points de vue
- Donne la raison de son accord ou de son désaccord par rapport aux points de vue exprimés
- Évalue la pertinence des idées, des raisons, des exemples ou des commentaires apportés
- Trouve des idées à soumettre au groupe
- Apporte des idées différentes de celles qui ont déjà été émises
- Exprime des idées originales relativement au sujet
- Travaille à partir des idées déjà émises
- Soutient son point de vue à l'aide d'exemples pertinents
- Développe son propre point de vue en s'appuyant sur différentes sources

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
X	X			
X				
		X		
				X
				X
				X
	X			
		X		
				X
X				
		X		
				X
X		X		
				X
				X
	X			
				X

Composantes de la compétence (Suite)

4. L'élève objectivise son expérience du dialogue moral

Manifestations (Suite)

- Identifie des gestes, des attitudes et des comportements qui aident ou nuisent à sa prise de parole
- Identifie des idées, des attitudes, des gestes qui favorisent, ralentissent ou empêchent la réflexion commune
- Identifie des conditions qui favorisent ou non la réflexion commune
- Exprime les sentiments que produisent sur lui les gestes, attitudes et comportements des autres
- Décrit les sentiments éprouvés et les émotions vécues au cours du dialogue
- Évalue la prise en compte des émotions et des sentiments vécus par le groupe
- Relève les éléments qui ont fait consensus
- Partage une découverte au sujet du dialogue moral
- Verbalise ses découvertes au sujet du dialogue moral
- Exprime ce qu'il a appris sur la question morale à l'étude et sur la façon de dialoguer
- Juge de son apport au dialogue moral en ce qui a trait aux idées, au climat et à la procédure

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
X				
	X			
		X		
X				
	X			
		X		
		X		
X				
	X			
		X		
	X	X		

Contenu disciplinaire

Connaissances utiles pour le dialogue moral

Dialogue

- Importance
 - du partage des idées
 - de connaître ce que les autres pensent et ressentent
 - de questionner les autres pour faire clarifier leurs idées (Pourquoi? Que veux-tu dire par...? Peux-tu donner un exemple?)
 - d'apporter des arguments cohérents pour appuyer ses idées
 - de la mise en commun des idées
- Obstacles au partage d'idées et de sentiments :
 - internes (gêne, manque de confiance en soi, peur, insécurité)
 - externes (normes sociales, attitudes non réceptives des autres, craintes de représailles ou de railleries)
- Effets de gestes, d'attitudes et de comportements
 - de soi sur les autres
 - des autres sur soi
 - par rapport à la discussion, au dialogue

Expression

- Distinction entre
 - une question et un commentaire
 - un bon exemple et un exemple inapproprié
 - le langage verbal et le langage non verbal
 - une croyance, un fait et une opinion
- Questions
 - formulation adéquate en rapport avec le sujet
 - types de questions (pour vérifier, pour mieux comprendre)
 - pertinence d'une question (qui fait avancer le dialogue, sert à préciser ou à vérifier les liens entre le sujet et les interventions)
 - pour valider les sources d'information (Peut-on se fier à ce que décrivent les médias? Peut-on croire tout ce que les adultes disent?)

Discernement

- Distinction entre
 - un commentaire qui aide et un commentaire qui blesse
 - une idée pertinente et une idée non pertinente
 - une question indiscrète et une question qui ne l'est pas
 - ce qui se dit et ce qui ne se dit pas
 - selon les circonstances
 - pour des raisons personnelles, pour éviter de blesser l'autre, pour respecter la confidentialité
 - un argument logique, cohérent et un argument inapproprié
 - la vérité et le mensonge
 - une réaction acceptable et une réaction inacceptable

[illegible]

Contenu disciplinaire (Suite)

Discernement (Suite)

- Limites
 - de l'interprétation du langage verbal et non verbal
 - de la confidentialité

Écoute

- Distinction entre entendre, écouter et comprendre
- Importance et effets de l'écoute
 - pour soi et pour les autres (par souci de l'autre, pour valoriser la personne qui parle)
 - dans le cadre d'une réflexion collective (pour être en mesure de poursuivre la discussion, pour éviter de répéter les mêmes idées)
- Signes qui permettent de dire qu'une personne écoute
- Réactions au manque d'écoute et effets à court et à long terme
- Obstacles à l'écoute et à la compréhension
 - distractions (rêvasser, regarder par la fenêtre, jouer avec un objet)
 - idées et sentiments personnels (préjugés, conclusions hâtives, manque d'intérêt, sentiments négatifs)
- Moyens
 - pour rester à l'écoute
 - pour traduire l'écoute dans le langage verbal et non verbal (reformuler une idée, poser des questions en rapport avec les interventions précédentes, regarder la personne qui parle)

Gestion de ses sentiments et de ses émotions

- Façons d'exprimer les sentiments et les émotions dans un dialogue
- Prise de conscience de ses réactions personnelles (événements, paroles, gestes, attitudes qui font réagir, façons de réagir) lors d'une discussion

Règles de discussion

- Raison d'être, façons de gérer et de respecter
 - le tour de parole
 - les règles de discussion
- Réactions personnelles au non-respect
 - du tour de parole (se faire interrompre, attendre longtemps, s'impatienter)
 - des règles de discussion

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e
		X	X
			X
X		X	X
X			X
X			X
		X	X
		X	
X			X
X		X	X
		X	X

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

Compétence 1

- Cédéroms contenant de l'information sur les besoins des animaux et des végétaux, et sur la façon de s'en occuper
- Visite de sites qui présentent les règles de classes et d'écoles à travers le monde afin de les comparer avec celles de sa classe ou de son école
- Rédaction, dans un site éducatif, d'un article collectif au sujet des responsabilités des jeunes dans leurs différents groupes
- Correspondance par courriel avec des élèves du secondaire pour démythifier le passage au secondaire
- Recherche d'informations sur un organisme ou sur des sujets précis (Unicef, Croix-Rouge, la puberté, les loisirs des jeunes du même âge, les statistiques sur les jeunes fumeurs ou sur la consommation de drogues)

Compétence 2

- Recherche de situations-problèmes vécues par des jeunes du même âge et présentées dans un forum de discussion
- Échange dans des forums de discussion à propos des différentes activités auxquelles les enfants aiment participer avec leurs amis et des principales causes de leurs disputes
- Présentation, à des élèves d'autres écoles, par courrier électronique ou dans des forums de discussion, de problèmes moraux vécus à l'intérieur des groupes
- Participation à des discussions dans Internet à propos de l'utilité des règles familiales ou scolaires
- Échange avec des jeunes d'autres cultures à propos des problèmes éprouvés lors du passage de l'enfance à l'adolescence

Compétence 3

- Création collective d'une page Web simple qui présente l'activité collective ou le projet de groupe pour actualiser des valeurs en enseignement moral
- Échange d'idées avec d'autres écoles, par courrier électronique, pour trouver des idées d'activités ou de projets
- Échange avec des élèves d'ailleurs pour connaître leur façon de coopérer dans la vie de tous les jours
- Production d'un dépliant d'information pour promouvoir les activités de l'école ou du quartier auxquelles les élèves peuvent participer; distribution à toutes les classes de l'école
- Sur une page Web, élaboration d'un lexique des valeurs vécues durant l'activité ou le projet auquel les élèves ajoutent des dessins, des textes, des images; enrichissement du site tout au long de l'année

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	
	2 ^e	3 ^e
		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire
X	X	
	X	
		X
		X
X		
	X	
	X	
	X	X
X		
	X	
		X
		X
		X

[illegible]

Compétence 4

- Présentation à des enfants d'ailleurs de questions ou d'éléments de réflexion sur un sujet concernant les liens entre les personnes, les animaux et les végétaux
- Exploration de façons d'exprimer des sentiments et des émotions dans Internet au moyen des binettes :-) :-) ;-(
- Recherche de règles de discussion utilisées dans des forums pour jeunes pour en retirer les éléments pertinents
- Dialogue avec des enfants d'ailleurs sur des questions qui touchent leurs rêves et leur vision du monde dans lequel ils aimeraient vivre
- Analyse des forums de discussion pour jeunes afin de détecter la présence de préjugés et de généralisations

Compétence 1

- Recherche de contes, d'histoires et de légendes d'origines diverses et d'époques variées (chinois, inuits) qui illustrent différentes façons de voir les vivants
- Création de saynètes mettant en vedette un enfant qui n'irait pas à l'école ou qui n'aurait pas d'amis, de parents
- Débat à partir de citations de personnages illustres pour en dégager le sens, donner des exemples concrets d'un transfert possible dans sa vie (« On peut commencer la guerre quand on veut, mais on ne la finit pas de même » de Machiavel, « Penser avant d'agir vaut mieux que de réfléchir après » de Démocrite)
- Conception d'une pièce de théâtre, d'une murale ou d'une chanson pour sensibiliser aux conséquences des choix par rapport à la cigarette, à l'alcool, aux loisirs, à la santé
- Au début de la première année du 3^e cycle, fabrication d'une murale où chaque élève aura à se présenter et à décrire ses rêves, ses aspirations et ce qu'il souhaite devenir (À trois reprises pendant le cycle, l'élève y apporte des modifications ou fait des ajouts. À la fin du cycle, un retour est effectué pour constater les changements survenus.)

Compétence 2

- Discussion en équipe d'un dilemme moral qui sera résolu par le groupe
- Invention d'un jeu semblable à « *Scruples* », où des problèmes moraux sont inscrits sur des petits cartons et proposés aux élèves (chaque problème se termine par une question)
- Aménagement d'un espace réservé à la résolution de conflits dans un coin de la classe et formation d'un groupe de médiateurs
- Recherche sur des personnes qui, dans l'histoire, ont particulièrement travaillé à régler des problèmes associés à des différences de sexe, d'origine, de culture, de classe sociale, etc.
- Illustrations originales de différents droits découverts au cours de l'analyse de problématiques

Suggestions (Suite)

Enrichissement (Suite)

Compétence 3

- Témoignage d'une personne qui a réalisé un projet visant à poser une action pour les vivants, en rapport avec une des valeurs morales suivantes : collaboration, entraide, partage, souci pour le vivant, responsabilité envers le vivant
- Rencontre avec des porte-parole de groupes (p. ex. Âge d'or, Maisons des jeunes, Centre de femmes, Club Lions) qui œuvrent dans le quartier, pour comprendre en quoi ils favorisent des relations de qualité
- Jeu de rôles où les élèves sont placés dans des conditions où les valeurs ne sont pas prises en compte (inégalité dans le partage, refus de coopération) pour en dégager les effets
- Exécution d'une tâche complexe en solitaire, puis en dyade et, enfin, en équipe de quatre pour constater comment la mise en commun des capacités et des talents différents facilite le travail
- Organisation d'une journée pour faire découvrir la richesse des apports culturels ou artistiques d'élèves dans l'école

Compétence 4

- Jeu pour essayer de deviner ce qu'un élève pense
- Jeux coopératifs faisant appel au langage verbal ou non verbal (faire un dessin en équipe) pour découvrir les façons d'interpréter ces deux langages, leurs limites et les obstacles à leur interprétation
- Recherche d'exemples de manifestations du langage non verbal dans d'autres cultures : règles de politesse, règles de courtoisie (poignée de main, baiser, accolade), rituels des repas
- Pratique de l'argumentation à partir d'une mise en situation (demander un congé de devoirs, proposer la mise sur pied d'une activité parascolaire à la direction de l'école)
- Jeux de rôles où les élèves illustrent des situations qui portent sur ce qui se dit et ne se dit pas, questions par les élèves et dialogue à partir de ces questions

Travaux personnels des élèves

Compétence 1

- Enquête auprès des parents sur les interdits à leur travail, pendant leurs loisirs et dans leur enfance
- Identification, à partir d'une émission de télévision, des caractéristiques d'une famille représentée et expression de son point de vue sur le réalisme de la représentation de cette famille
- Enquête auprès des parents et des grands-parents sur les règles qui existaient dans leur enfance à l'école, à la maison ou dans leurs loisirs
- Illustration des différentes étapes de sa vie par des dessins, photos, découpages par rapport à sa croissance physique, à ses activités préférées, à son degré d'autonomie, à son pouvoir de décision
- Fabrication d'un recueil d'articles de journaux qui parlent de la situation des jeunes dans le monde (travail échelonné sur une année)

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
	X	
		X
		X
		X
		X
	X	
		X
		X
		X
	X	
		X
		X
		X
		X

(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
X	X		
	X		
		X	
		X	
X	X		
	X		
		X	
	X		
		X	
			X
			X

Compétence 2

- Élaboration d'une liste de situations tirées de son expérience (à l'école, à la maison, au parc) qui soulèvent des problèmes par rapport aux liens entre les personnes, les animaux et les végétaux
- Préparation d'un tableau comparatif des tâches des personnes qui vivent dans la même maison
- Recherche pour résumer la vie d'un personnage qui a contribué à résoudre des conflits entre des personnes ou des pays
- Recherche pour identifier les préjugés liés aux divers éléments personnels (sexe, âge, capacités intellectuelles, croyances et pratiques religieuses, nationalité) et relevé de quelques problèmes connus qui en découlent
- Recherche d'articles de journaux ou de revues scientifiques qui décrivent des problèmes de filles et de garçons de leur âge

- Recherche d'images ou d'illustrations de ce qui se partage et de ce qui ne se partage pas
- Rédaction d'un journal de bord personnel contenant ses impressions à l'égard de l'activité ou du projet, c'est-à-dire les réussites, les difficultés éprouvées, les apprentissages faits et l'évaluation de sa participation personnelle
- Recherches personnelles pour apporter des informations supplémentaires en rapport avec l'activité ou le projet
- Repérage de situations à améliorer dans l'école afin d'imaginer, par la suite avec la classe, des projets qui favoriseraient un engagement
- Suggestion de trois noms de partenaires avec qui il semble possible de coopérer; justification des raisons qui motivent le choix de chaque partenaire et apport d'exemples à l'appui

- Conception d'un petit dialogue à jouer avec des marottes simples
- Entrevue avec des adultes à propos des discussions qui se tenaient dans leur classe et des règles qui les régissaient
- Recherche, dans des émissions de télévision, d'indices de violence dans la communication entre deux ou plusieurs personnes
- À partir d'un sujet déterminé (p. ex. la cigarette, les jeux vidéo, Internet), relever ce qui se dit sur le sujet autour de soi (parents, amis, école, intervenants) et dans les médias pour amorcer un dialogue sur les différentes croyances, les opinions et les faits
- Journal de bord pour noter toutes les questions que les élèves se posent pendant l'année sur le passage de l'enfance à l'adolescence

Présentation de la discipline

L'enseignement moral et religieux catholique représente, pour l'élève, une occasion particulière de s'investir dans la recherche du sens de la vie, du sens de sa vie. Dans cette discipline, l'élève est soutenu dans sa quête de réponses à de grandes questions existentielles portant sur la nature de l'être humain, le sens de l'aventure humaine, la signification de ses relations avec les autres, le bien et le mal, l'existence de Dieu, la vie après la mort, etc. Pour aider l'élève à construire ses propres réponses à ces questions, l'enseignement moral et religieux catholique apporte notamment l'éclairage de la tradition judéo-chrétienne, l'une des racines principales de la civilisation occidentale et de la culture québécoise. Ses objectifs sont la découverte et l'appréciation par l'élève d'une manière d'être humain qui porte la marque du projet chrétien et une première appropriation de l'héritage catholique.

La culture d'ici et celle des pays occidentaux étant porteuses de valeurs et de représentations chrétiennes inscrites dans la mémoire collective, l'architecture, l'iconographie, la toponymie et les différentes formes d'art, l'enseignement moral et religieux catholique se présente comme un moyen privilégié de connaître cet aspect important de l'identité québécoise et de la culture universelle.

Cependant, ce patrimoine culturel catholique n'est pas présenté comme un simple objet de curiosité intellectuelle, mais comme une voie d'humanisation possible pour les individus comme pour la société. En s'adressant à l'expérience concrète de l'élève et en le mettant en présence de cette tradition vivante du catholicisme, l'enseignement moral et religieux catholique lui fournit des éléments auxquels il peut recourir pour sa croissance personnelle et sa formation morale. En puisant dans les convictions fortes de la tradition judéo-chrétienne - par exemple, le parti pris évangélique en faveur des exclus, des petits et des étrangers - cette discipline contribue également à la responsabilisation sociale des jeunes. En proposant une vision du monde et un ordre de valeurs hérités de l'univers chrétien, l'enseignement moral et religieux catholique cherche ainsi à répondre à divers besoins de l'élève (spirituels, religieux et moraux, en particulier) et à lui faire apprécier une certaine manière de vivre, porteuse d'un grand humanisme de même que d'une ouverture à l'absolu et au transcendant.

Cet enseignement est confessionnel. Il véhicule une vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie. Il le fait, cependant, en ouvrant une fenêtre sur les autres traditions religieuses présentes dans la société et dans le respect de la liberté de conscience et de religion de l'élève. En effet, il importe de mentionner que la raison d'être de l'enseignement moral et religieux catholique n'est pas d'amener l'élève à croire ou à s'intégrer à l'Église catholique (ce qui relève de l'enseignement religieux catéchétique), mais de recourir aux ressources humaines et spirituelles de l'expérience chrétienne pour éclairer et soutenir la croissance humaine du jeune dans les passages et les défis qui sont les siens aux différentes étapes de son développement.

Appartenant au domaine du développement personnel, l'enseignement moral et religieux catholique a, comme les autres disciplines de ce domaine, des visées d'apprentissage pour les élèves, qui touchent à l'estime de soi, au savoir-vivre ensemble, au développement intégral de la personne et à l'interaction saine, positive et efficace avec les autres. En faisant valoir, par exemple, l'éminente dignité de la personne humaine, créée à l'image de Dieu, aimée de lui et mandatée comme partenaire actif et responsable dans la réalisation du projet de Dieu, l'enseignement moral et religieux catholique contribue à accroître chez l'élève l'estime de lui-même et la volonté de bâtir un monde où il fait bon vivre ensemble. Appelé à exploiter les ressources de la vie intérieure et à découvrir le référentiel moral d'inspiration humaniste et chrétienne de cette discipline, l'élève prend conscience d'autres dimensions importantes de son être dans une perspective de développement intégral.

Note. — Le programme d'enseignement moral et religieux catholique présenté ci-après — en ce qui concerne le premier cycle du primaire — a été approuvé par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, lors de sa réunion régulière des 13 et 14 avril 2000.

Apprentissages propres à la discipline

Compétence 1

Actualiser la signification de textes bibliques.

Sens de la compétence

La Bible étant une référence de base dans la tradition chrétienne, un reflet de l'expérience historique de la foi, les élèves seront amenés à découvrir les riches enseignements des textes sacrés de l'héritage judéo-chrétien et leur pertinence toujours actuelle pour éclairer l'aventure humaine d'aujourd'hui. L'élève manifestera qu'il a acquis cette compétence en étant capable de raconter un texte biblique, d'en expliquer une signification importante et de l'appliquer au contexte actuel.

Compétence 2

Rendre compte de convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne.

Sens de la compétence

Dans le langage de tous les jours, une conviction est une idée, une valeur, une croyance à laquelle une personne ou un groupe tient fortement, une certitude qui fait vivre et qui influe sur les décisions à prendre, sur les choix à faire. Au cours de l'histoire de l'humanité, de grandes convictions sont nées et ont inspiré — et inspirent encore — des hommes et des femmes dans leur manière d'être humains et de vivre ensemble. L'élève sera invité à prendre connaissance et à rendre compte de telles convictions issues de la sagesse humaine ou puisées dans la tradition chrétienne. Cette compétence sera acquise dans la mesure où l'élève se montrera capable de caractériser la conviction, d'en expliquer un ou des fondements, de l'appliquer à divers contextes d'hier ou d'aujourd'hui, et d'y réagir personnellement (ce dernier élément étant retenu pour l'enseignement secondaire seulement).

Compétence 3

Prendre position, de façon réfléchie, sur des situations problématiques sur le plan moral.

Sens de la compétence

L'enseignement moral et religieux catholique accorde une place importante à la formation du jugement moral. À cette fin, les élèves sont amenés à analyser des situations morales, à en mesurer les enjeux, à exercer leur sens du discernement moral et à envisager des solutions à leur portée. La compétence de l'élève à prendre position sur le plan moral se manifestera à partir de sa capacité à caractériser une situation de vie problématique sur le plan moral, à l'analyser de ce point de vue et à porter un jugement sur celle-ci.

Compétence 4

Apprécier la diversité culturelle et religieuse.

Sens de la compétence

La diversité culturelle et religieuse comporte des défis nouveaux pour l'enseignement moral et religieux catholique. Il importe que les élèves apprennent à aborder avec respect et intelligence les grandes traditions religieuses : d'une part, en découvrant et en appréciant leur héritage spirituel, moral et culturel; d'autre part, en développant une intelligence critique à l'égard des diverses manifestations actuelles de la religion. L'acquisition de cette compétence se vérifiera sur la base des éléments suivants : caractériser la diversité culturelle et

religieuse, valoriser des attitudes et des comportements liés à la diversité culturelle et religieuse, prendre conscience des contributions significatives apportées par diverses traditions culturelles et religieuses, évaluer des manifestations et des comportements liés à la diversité culturelle et religieuse (ce dernier élément étant retenu pour l'enseignement secondaire).

Compétence 5

Exploiter des ressources de la vie intérieure.

Sens de la compétence

Cette compétence met l'accent sur les ressources de la vie intérieure : la capacité de réfléchir de l'individu, sa conscience morale, la prière, les expériences spirituelles à caractère méditatif ou contemplatif. Un peu à la manière d'une mine qui recèle des richesses insoupçonnées qui ne demandent qu'à être découvertes et exploitées, le monde intérieur de l'élève sera mis à contribution, ici, comme une ressource à mettre en valeur et dont il est possible de tirer profit. Pour manifester qu'il a développé cette compétence, l'élève devra se montrer capable d'aménager un environnement propice à l'entrée en soi-même, de s'engager dans une pratique d'intériorité, de partager les découvertes consécutives à la pratique d'intériorité et de prendre conscience du rôle de la prière comme pratique d'intériorité.

Compétences en Enseignement moral et religieux catholique

Compétence 1

Actualiser la signification de textes bibliques

Composantes de la compétence

- L'élève raconte un récit biblique
- L'élève explique une signification importante du récit biblique
- L'élève applique une signification importante du récit biblique au contexte actuel

Compétence 2

Rendre compte de convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne

Composantes de la compétence

- L'élève caractérise la conviction
- L'élève explique un ou des fondements de la conviction
- L'élève applique la conviction à divers contextes d'hier ou d'aujourd'hui
- L'élève réagit personnellement à l'égard de la conviction (enseignement secondaire)

Compétence 3

Prendre position, de façon réfléchie, sur des situations problématiques sur le plan moral

Composantes de la compétence

- L'élève caractérise une situation de vie problématique sur le plan moral
- L'élève analyse moralement la situation
- L'élève porte un jugement sur la situation

Compétence 4

Apprécier la diversité culturelle et religieuse

Composantes de la compétence

- L'élève caractérise la diversité culturelle et religieuse
- L'élève valorise des attitudes et des comportements liés à la diversité culturelle et religieuse
- L'élève prend conscience de contributions significatives apportées par diverses traditions culturelles et religieuses
- L'élève évalue des manifestations et des comportements liés à la diversité culturelle et religieuse (enseignement secondaire)

Compétence 5

Exploiter des ressources de la vie intérieure

Composantes de la compétence

- L'élève aménage un environnement propice à l'entrée en soi-même
- L'élève s'engage dans une pratique d'intériorité
- L'élève partage les découvertes consécutives à la pratique d'intériorité
- L'élève prend conscience de la diversité des chemins empruntés pour développer la vie intérieure

Liens entre les compétences

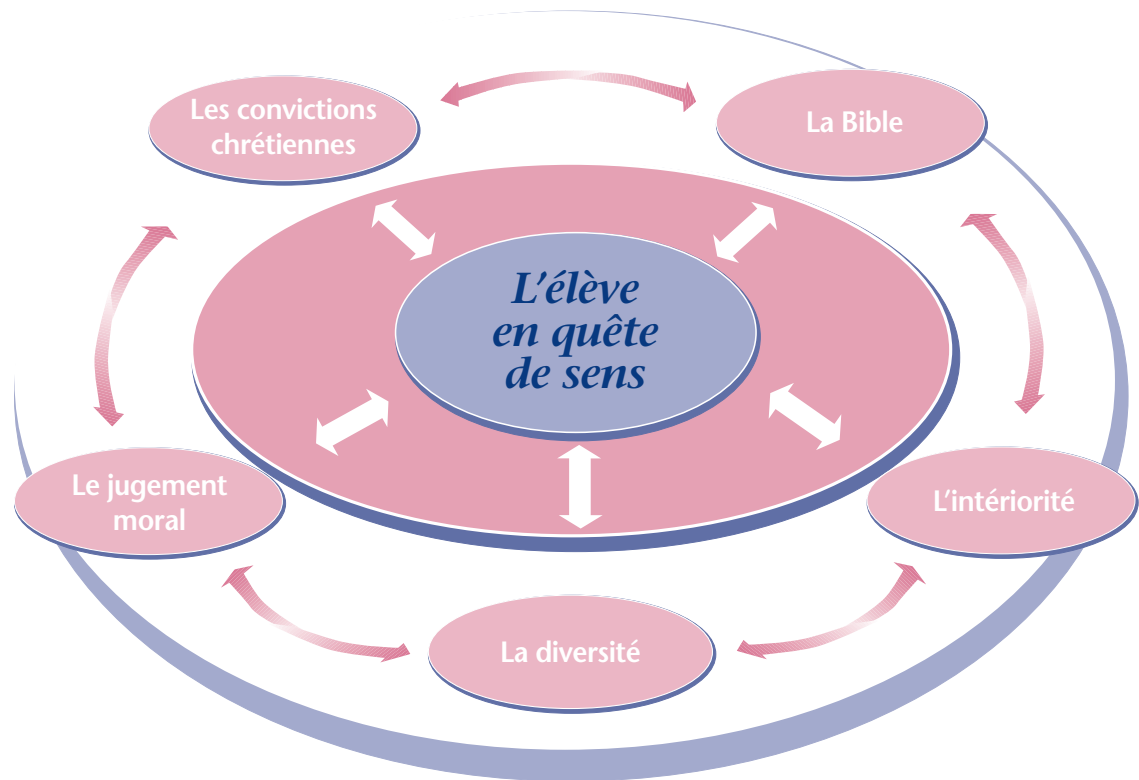
Le programme d'enseignement moral et religieux catholique permet aux élèves en « réflexion » ou en quête de sens de découvrir une manière chrétienne d'être humain qui jaillit du développement et de la maîtrise des cinq compétences susmentionnées.

Ces compétences ne sont pas indépendantes les unes des autres; elles sont, au contraire, étroitement liées. D'abord, parce qu'elles visent toutes, chacune à sa façon, la réalisation d'apprentissages essentiels. Ensuite, par le fait qu'en se combinant les unes aux autres elles apportent des éléments de réponse aux questions soulevées lors de l'étude des différents thèmes prévus dans le contenu disciplinaire. En effet, il y a toujours une compétence qui est visée directement dans un thème d'étude, alors que les autres le sont de façon indirecte. Ainsi, le thème *L'expérience de libération du peuple hébreu* permet le développement direct de la compétence « actualiser la signification de textes bibliques ». Toutefois, les apprentissages liés à ce thème ne sont pas uniquement bibliques; ils favorisent aussi le développement d'autres compétences, de façon indirecte. Par exemple, l'évocation des dieux égyptiens dans le récit biblique ainsi que la mention de la grande prière de reconnaissance et de joie que le peuple hébreu adresse à Dieu, au sortir de l'Égypte, permettent aux élèves de développer les compétences relatives au pluralisme culturel et religieux et à l'intériorité.

Les compétences sont également interreliées du fait qu'elles s'intègrent et se « nourrissent » mutuellement. Dans le thème d'étude mentionné précédemment, la compétence relative à la Bible amène l'élève non seulement à raconter et à actualiser un récit biblique, mais aussi à prendre conscience de convictions fortes de la foi chrétienne dont il est porteur (compétence relative aux convictions), lesquelles, transposées sur le plan moral, constituent autant de points de repère ou de critères utilisés par les chrétiens au moment de prendre une décision morale (ce qui relève de la compétence relative au jugement moral). En outre, en raison de la dimension intérieure de la vie morale, il arrive souvent que des activités contribuent à la fois au développement des compétences relatives au jugement moral et à l'intériorité : en réfléchissant sur sa vie, l'élève peut certainement mettre à profit son intelligence et son cœur pour nommer ce qui guide ses choix et les gestes à faire dans telle ou telle situation de vie impliquant des enjeux moraux.

Le schéma qui suit illustre les liens qui unissent les compétences et la façon dont elles contribuent au développement d'un élève en quête de sens.

Enseignement moral et religieux catholique



Importance relative des compétences

Toutes les compétences visées sont importantes; aucune n'est secondaire. L'ordre de présentation des compétences, d'ailleurs respecté dans la section du contenu disciplinaire, n'indique aucune préséance des unes par rapport aux autres. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient toutes traitées de façon égale, à tout moment. Ainsi, on a déjà signalé qu'à l'intérieur des thèmes prévus dans les contenus disciplinaires une compétence particulière est toujours visée *directement*, alors que les autres le sont *indirectement*. Or, à chacun des cycles du primaire, il apparaît nettement que les trois premières compétences, soit celles qui sont liées aux récits bibliques, aux convictions chrétiennes et à la dimension morale, sont visées directement dans la très grande majorité des cas. Il n'en demeure pas moins que les deux autres compétences, qui sont liées à la diversité et à l'intériorité, sont sérieusement prises en compte, puisqu'elles interviennent près de trois fois sur quatre de façon indirecte.

Compétence 1

Actualiser la signification de textes bibliques.

Portée de la compétence

Premier cycle

Le jeune enfant aime se faire raconter des histoires. Avant même de savoir lire, il s'intéresse aux livres qui contiennent des histoires illustrées. Le pouvoir évocateur des histoires l'aide à comprendre certaines réalités de sa vie et le prédispose à s'intéresser aux récits bibliques, riches en hauts faits, en légendes, en mythes et rapportant le témoignage d'un peuple qui raconte l'expérience de sa relation avec Dieu.

Au cours du premier cycle, l'élève apprend à devenir un auditeur attentif et un conteur enthousiaste. Il apprend à raconter les récits bibliques en les reformulant à sa façon pour les graver dans sa mémoire et dans son imaginaire. Il ne se limite pas à faire un exercice de mémoire. Quand il raconte, l'élève montre l'intérêt que le récit suscite chez lui et se soucie d'en dégager une signification appropriée en vue de l'appliquer au contexte actuel. Ce faisant, l'élève se familiarise avec des symboles utilisés pour signifier Dieu, l'humain et les relations qui s'établissent entre eux.

À la fin du premier cycle, l'élève peut raconter brièvement, dans ses mots et à l'aide d'un support visuel, les événements importants d'un récit biblique et en expliquer brièvement la signification en se référant à des éléments du contexte. De plus, il est en mesure d'établir des liens entre la situation décrite dans le récit et des situations actuelles.

Deuxième cycle

L'enfant qui accède au deuxième cycle conserve le même intérêt pour les histoires. Aussi apparaît-il opportun que le développement de la compétence « actualiser la signification de textes bibliques » se poursuive dans la foulée des apprentissages faits au premier cycle. Des récits bibliques nouveaux lui seront présentés et viendront répondre à ses besoins d'agir, de transformer les choses, de ressembler à des personnes qui réalisent de grandes choses. Ces récits mettront en lumière des faits et des personnages qui ont contribué à leur façon à la réalisation du projet de bonheur de Dieu pour l'humanité et qui peuvent susciter chez l'élève le goût d'humaniser son monde.

Au cours du deuxième cycle, l'élève améliore sa capacité à raconter un récit biblique en énonçant les faits principaux du récit dans un ordre chronologique et en prêtant une attention particulière aux éléments d'ordre contextuel qui aident à dégager une signification du récit. Il va un peu plus loin dans l'application de cette signification au contexte actuel soit en évoquant des coutumes, des fêtes, des symboles relatifs à cette signification, soit en découvrant des attitudes ou des comportements qu'elle suggère à des croyants, soit en l'associant à des éléments du patrimoine culturel et religieux d'ici ou d'ailleurs.

À la fin du deuxième cycle, l'élève est capable de raconter en quelques phrases, à l'aide d'un support visuel et en respectant l'ordre chronologique, les faits marquants d'un récit biblique. En se référant à des éléments d'ordre contextuel, il peut dégager une signification importante du récit et nommer une application possible de cette signification dans le contexte actuel.

Troisième cycle

L'élève qui accède au troisième cycle commence à développer son esprit critique. Il soulève plus spontanément des objections et n'accepte plus d'emblée tout ce qu'on lui dit. Dans ce contexte, les récits bibliques qu'on lui propose deviennent davantage matière à interrogation : « Qu'est-ce qui me dit que c'est vrai? »

Au cours du troisième cycle, l'élève est mis en contact avec certaines questions plus particulières concernant les textes bibliques : leur véracité, les différents genres littéraires, etc. Aussi, au moment de dégager une signification importante du récit biblique, non seulement apprend-il à considérer des éléments du contexte, mais également à prendre en compte les différents genres littéraires et à utiliser progressivement une ou des clés d'interprétation de la Bible, à savoir qu'elle n'est pas nécessairement un livre historique ni un livre scientifique.

À la fin du troisième cycle, l'élève peut donc raconter les événements d'un récit biblique dans l'ordre chronologique et selon un mode de son choix. En mesure d'accueillir des questions portant sur la véracité des textes bibliques et de faire valoir des arguments simples et pertinents sur le sujet, il est capable de se référer à l'une ou l'autre des clés d'interprétation biblique reconnues pour dégager une signification importante du récit. Il peut appliquer cette signification au contexte actuel, notamment en précisant des engagements d'ordre social ou communautaire pris par des personnes ou des groupes, dans la ligne de cette signification.

Compétence 1

Contexte de réalisation

Actualiser la signification de textes bibliques

- dans le cadre d'une recherche portant sur
 - les raisons et les moyens de s'ouvrir à Dieu et aux autres
 - les incidences de la Bonne Nouvelle sur le projet d'humanisation du monde
 - la contribution des générations chrétiennes à la vie spirituelle et morale
- à partir de textes bibliques adaptés et illustrés, dont la plupart sont des récits
- avec le soutien de l'enseignant
- en utilisant un support visuel (illustrations, œuvres d'art, pictogrammes, mimes, œuvres produites par l'élève, etc.) permettant de se remémorer le récit, de le raconter à sa manière et d'en actualiser la signification

Critères d'évaluation

- Narration des principaux faits du récit biblique en utilisant un moyen approprié
- Formulation d'une signification importante du récit biblique en se référant à au moins un élément du contexte
- Identification d'une application possible de la signification du récit au contexte actuel

1 ^{er} cycle Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
X		
	X	
		X
X	X	X
X		
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève raconte un récit biblique	– Écoute un récit biblique	X	X	X
	– Lit un récit biblique		X	X
	– Résume en ses mots le récit biblique	X	X	X
	– Illustre le récit biblique	X	X	X
2. L'élève explique une signification importante du récit biblique	– Met en contexte des éléments du récit	X	X	X
	– Fait des liens entre les faits du récit et des éléments du contexte	X	X	X
	– Accueille des questions et des arguments portant sur la véracité des textes bibliques			X
	– Échange avec les autres élèves sur la valeur de ces questions et de ces arguments			X
	– Utilise, au besoin, une clé d'interprétation biblique			X
	– Formule une signification importante du récit	X	X	X
3. L'élève applique une signification importante du récit biblique au contexte actuel	– Établit des liens entre la situation décrite dans le récit et des situations de vie d'hier ou d'aujourd'hui	X	X	X
	– Évoque des coutumes, des fêtes, des symboles relatifs à la signification du récit		X	X
	– Décrit des attitudes et des comportements que la signification du récit suggère à des croyants ou des croyantes		X	X
	– Précise des engagements d'ordre social ou communautaire pris par des personnes ou des groupes, dans la ligne de la signification du récit			X
	– Associe des éléments du patrimoine culturel et religieux québécois ou d'ailleurs (œuvres littéraires ou artistiques, valeurs et normes de vie, monuments, institutions et organismes, etc.) au récit biblique et à la signification dont il est porteur	X	X	X

Compétence 2

Rendre compte de convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne.

Portée de la compétence

Premier cycle

Le développement de la compétence « rendre compte de convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne » prendra appui sur les acquis des élèves, particulièrement ceux transmis dans leur milieu familial. Au cours de ses premières années de vie, l'enfant aura été en contact avec des symboles, des fêtes et des rites que l'enseignant aura avantage à rappeler et à exploiter en vue de l'initier aux grandes convictions qui animent les humains.

Pendant le premier cycle, l'élève est amené à dégager des convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne à partir de réflexions de personnes sages, de récits bibliques, de faits historiques, etc. Il est invité à les expliquer brièvement en les associant, par exemple, à des symboles ou à des événements qui sont à sa portée. Le développement de la compétence passe par la mise en œuvre de ses deux premières composantes.

À la fin du premier cycle, l'élève est en mesure d'énoncer, en ses mots, un certain nombre de convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne, en les rattachant à des faits, des événements ou des récits qui leur servent de fondements et en identifiant des situations de vie dans lesquelles se manifeste la conviction.

Deuxième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève effectue les mêmes apprentissages qu'au premier cycle, mais de façon plus poussée. Il en fait cependant un troisième, qui consiste à montrer comment les convictions sont traduites dans divers contextes d'hier ou d'aujourd'hui sur le plan de leurs manifestations concrètes et des comportements attendus des personnes qui y adhèrent.

À la fin du deuxième cycle, l'élève est capable d'énoncer d'autres convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne, en les reliant à des symboles, des fêtes et des rites connus et en rappelant des faits, des événements et des récits qui leur servent de fondements. De plus, il est en mesure d'identifier des situations actuelles ou passées où se manifestent concrètement ces convictions, de décrire des comportements qu'elles amènent de la part de ceux et celles qui y adhèrent et d'associer ces convictions à des éléments du patrimoine religieux ou culturel québécois ou d'ailleurs.

Troisième cycle

Entre autres caractéristiques que présente l'élève du troisième cycle, on remarque l'éveil d'une pensée critique. Ce qu'il pouvait facilement accepter aux cycles antérieurs devient sujet à questionnement. De plus, il s'intéresse à l'histoire et à ce qui a marqué la vie de personnages illustres. Les apprentissages faits au cours du troisième cycle prennent en compte ces nouvelles dimensions de la vie de l'élève.

En conséquence, l'élève du troisième cycle est capable d'énoncer d'autres convictions humaines ou chrétiennes et d'en expliquer avec plus de profondeur les fondements. En s'appliquant à relier ces convictions à divers contextes d'hier ou d'aujourd'hui, il est en mesure de préciser des engagements d'ordre social ou communautaire pris par des personnes ou des groupes de personnes y adhérant et de décrire diverses réactions favorables ou défavorables suscitées par ces convictions.

À la fin du troisième cycle, l'élève énonce, dans des termes justes, d'autres convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne, en rappelant des faits, des événements et des récits bibliques qui leur servent de fondements. En ce qui concerne l'application d'une conviction à divers contextes, il peut - en plus des applications signalées dans les cycles précédents - donner des exemples d'engagements de personnes ou de groupes qui l'incarnent et signaler des réactions favorables ou défavorables suscitées par cette conviction.

Compétence 2

Contexte de réalisation

Rendre compte de convictions chères à la sagesse humaine et à la tradition chrétienne

- dans le cadre d'une recherche portant sur
 - les raisons et les moyens de s'ouvrir à Dieu et aux autres
 - les incidences de la Bonne Nouvelle sur le projet d'humanisation du monde
 - la contribution des générations chrétiennes à la vie spirituelle et morale
- en se référant à des expériences vécues dans son milieu, à des expériences de vie contemporaines et passées ou à des récits bibliques adaptés et illustrés
- en utilisant l'un des moyens suivants :
 - support visuel permettant de se remémorer la conviction (illustrations, œuvres d'art, pictogrammes, etc.) et de l'expliquer
 - référence au témoignage d'une personne ou d'un groupe de personnes relativement à la conviction
 - référence à des lectures individuelles

Critères d'évaluation

- Énonciation adéquate d'une conviction en se référant, selon le cas, aux symboles ou aux rites appris en classe
- Rappel d'un fait, d'un événement, d'un récit ou de tout autre élément approprié qui fonde la conviction
- Identification d'une application pertinente de la conviction à un contexte d'hier ou d'aujourd'hui

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
	X	
		X
X	X	X
X	X	
	X	X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève caractérise la conviction	– Énonce oralement, dans ses mots, la conviction humaine ou chrétienne	X		
	– Énonce, par écrit ou au moyen d'un autre mode d'expression, la conviction humaine ou chrétienne		X	X
	– Repère différentes réalités liées à la conviction : symboles, fêtes civiles ou religieuses, rites, chartes des droits et libertés, etc.	X	X	X
	– Établit des liens entre la conviction et les réalités repérées	X	X	X
2. L'élève explique un ou des fondements de la conviction	– Décrit un ou des éléments qui servent de fondements à la conviction humaine ou chrétienne : fait historique, réflexion de sage, récit biblique, élément du credo, etc.	X	X	X
	– Établit des liens entre ces éléments et la conviction		X	X
	– Dans le cas où un récit biblique sert de fondement à la conviction :	X	X	X
	– Résume en ses mots le récit biblique	X	X	X
	– Met en contexte des éléments du récit biblique	X	X	X
	– Dégage une signification importante du récit	X	X	X
	– Associe la signification du récit retenue à la conviction		X	X
3. L'élève applique la conviction à divers contextes d'hier ou d'aujourd'hui	– Reconnaît des situations de vie contemporaines ou passées dans lesquelles se manifeste la conviction humaine ou chrétienne	X	X	X
	– Décrit des attitudes et des comportements que la conviction inspire à des personnes qui y adhèrent		X	X
	– Précise des engagements d'ordre social ou communautaire pris par des personnes ou des groupes, dans la ligne de la conviction			X
	– Associe des éléments du patrimoine culturel et religieux québécois ou d'ailleurs (œuvres littéraires ou artistiques, valeurs et législations spécifiques, monuments, institutions et organismes, etc.) à la conviction		X	X
	– Souligne des réactions, favorables ou défavorables, suscitées par la conviction			X
4. L'élève réagit personnellement à l'égard de la conviction	Note. — Le développement de cette composante de la compétence n'est pas attendu des élèves du primaire			

Compétence 3

Prendre position, de façon réfléchie, sur des situations problématiques sur le plan moral.

Portée de la compétence

Premier cycle

Depuis que l'enfant est jugé capable de « comprendre » et qu'on lui enseigne à se comporter correctement, il lui arrive souvent de se faire interpellé quand il fait une action jugée inappropriée et de se faire demander : « Pourquoi as-tu fait cela ? » Les adultes qui l'entourent utilisent alors un questionnement adapté à son âge pour l'amener à « réfléchir avant d'agir » ou à évaluer l'action. Peu à peu, l'enfant découvre ainsi la pratique de la réflexion morale qui fait appel à ses ressources affectives et intellectuelles.

Au cours du premier cycle, l'élève s'initie à une pratique plus systématique du jugement moral en découvrant une démarche simple permettant de résoudre un problème moral à sa portée. Il apprend à regarder des situations qui concernent ses relations interpersonnelles, à les observer à la lumière de la sagesse humaine et de la tradition catholique, à inventorier les choix qui s'offrent à lui en vue de déterminer les actions favorisant des relations harmonieuses avec lui-même et avec les autres.

À la fin du premier cycle, l'élève est ainsi capable de résoudre un problème moral simple en utilisant, en tout ou en partie, une démarche de discernement. Celle-ci l'amène à faire une brève description des composantes de la situation observée, à dégager au moins deux choix d'actions possibles et leurs conséquences, à formuler ce qu'il semble valable de faire dans les circonstances et à donner les raisons de son choix.

Deuxième cycle

Au deuxième cycle, l'élève prend conscience du caractère ambivalent du monde : celui-ci est à la fois splendide et marqué par le mal et la souffrance. En outre, l'élève devient de plus en plus apte à raisonner logiquement et à poser des questions. Le développement de la compétence « prendre position, de façon réfléchie, sur des situations problématiques sur le plan moral » trouve ici une nouvelle pertinence et devient plus exigeant pour l'élève.

Au deuxième cycle, l'élève met en œuvre les mêmes apprentissages qu'au cycle précédent, mais de façon plus poussée. La pratique du jugement moral se fait maintenant à partir de situations de vie plus complexes, qui débordent le champ des relations interpersonnelles du jeune et qui sont marquées notamment par la présence du mal et par des actions humanitaires visant à le contrer. L'analyse morale qu'il en fait devient plus approfondie, et ce, à toutes les étapes de la démarche prévue.

À la fin du deuxième cycle, l'élève est donc en mesure de résoudre des problèmes moraux plus complexes. On s'attend à ce qu'il fournisse une description plus détaillée des composantes de la situation de vie étudiée. Il cerne deux ou trois conséquences, positives et négatives, d'actions possibles. Il est en mesure de recourir à un élément du référentiel moral humain et chrétien pour justifier la solution qu'il entrevoit au problème posé.

Troisième cycle

L'élève qui accède au troisième cycle désire avoir une certaine emprise sur son milieu et s'interroge sur la valeur de ce qui est porté à son attention. Tout en se reconnaissant vulnérable aux influences extérieures, il aime donner son opinion sur divers sujets. En conséquence, le développement de la compétence à prendre position sur des problèmes moraux suit cette évolution. L'élève, devenant de plus en plus expert dans l'art d'utiliser la démarche morale, se montre prêt à intégrer dans ses apprentissages des éléments qui l'amènent à se construire un cadre de référence personnel susceptible de l'aider à faire des choix de façon autonome.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

C'est ainsi que l'élève apprend à identifier les composantes d'une situation de vie à caractère plus universel, à inventorier un plus grand nombre d'actions possibles et leurs conséquences, à considérer plus d'un repère de la sagesse humaine et chrétienne et à faire intervenir des éléments de sa vision personnelle des choses. Il est en mesure de comparer avec ses pairs les solutions qu'il considère comme valables ainsi que les motifs qui les fondent.

À la fin du troisième cycle, l'élève peut résoudre des problèmes moraux de plus grande envergure touchant notamment des questions de justice sociale. Entre autres choses, il est capable de préciser l'enjeu ou les enjeux moraux d'une situation donnée et d'explorer plus profondément quelques choix d'actions possibles et leurs conséquences positives et négatives sur les personnes ou les groupes concernés. Il justifie le choix des solutions jugées valables en se référant à des repères de la sagesse humaine et chrétienne et en y ajoutant des éléments de sa propre vision des choses.

Contexte de réalisation

- dans le cadre d'une recherche portant sur
 - les raisons et les moyens de s'ouvrir à Dieu et aux autres
 - les incidences de la Bonne Nouvelle sur le projet d'humanisation du monde
 - la contribution des générations chrétiennes à la vie spirituelle et morale
- en utilisant une démarche de discernement moral comprenant notamment les étapes suivantes :
 - examiner des situations simples, illustrées, proches de la vie de l'élève, à caractère interpersonnel ou social
 - nommer les actions possibles et leurs conséquences
 - utiliser un ou deux éléments d'un référentiel moral humain et chrétien
 - formuler une solution et la justifier

- Description suffisante des composantes de la situation, notamment de l'enjeu moral
- Énumération des actions possibles et de leurs conséquences
- Identification d'au moins un repère de la sagesse humaine ou chrétienne applicable à la situation
- Formulation de ce qu'il semble convenable de faire, en motivant le choix effectué
- Justification du choix d'une solution en le fondant sur un repère de la sagesse humaine ou chrétienne

1 ^{er} cycle (1 ^{re} Version approuvée)		2 ^e cycle (2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève caractérise une situation de vie problématique sur le plan moral	– Prend connaissance d'une situation de vie qui soulève un problème moral	X	X	X
	– Dit en ses mots ou représente la situation de vie	X	X	X
	– Décrit les différents éléments qui composent cette situation de vie : les faits, les acteurs en présence, les circonstances, les sentiments des personnes touchées, l'enjeu moral, etc.	X	X	X
	– Exprime sa perception et sa compréhension de la situation, ses sentiments à l'égard de celle-ci		X	X
2. L'élève analyse moralement la situation	– Nomme des choix d'actions possibles	X	X	X
	– Prévoit les conséquences positives ou négatives de tel ou tel choix d'action sur soi et les autres	X	X	X
	– Exprime les sentiments susceptibles d'être éprouvés dans une situation semblable	X	X	X
	– Considère des aspects de la nature humaine qui sont en cause		X	X
	– Se réfère à un ou plusieurs repères de la sagesse humaine et de la tradition chrétienne		X	X
	– Reconnaît des influences extérieures qui peuvent s'exercer sur la prise de décisions morales			X
	– Détermine des moyens favorisant la prise de décisions morales	X	X	X
3. L'élève porte un jugement sur la situation	– Choisit la solution qu'il semble valable d'adopter dans la situation	X	X	X
	– Justifie son choix en donnant la ou les raisons de celui-ci	X	X	X
	– Justifie son choix en l'appuyant sur un ou des éléments du référentiel humain ou chrétien		X	X
	– Partage son point de vue avec les autres		X	X

Compétence 4

Apprécier la diversité culturelle et religieuse.

Portée de la compétence

Premier cycle

Le développement de la compétence « apprécier la diversité culturelle et religieuse » prend appui sur certaines expériences déjà vécues par l'enfant dans son milieu familial, social et scolaire. Le fait d'appartenir à une communauté ethnique ou culturelle particulière ou d'avoir des camarades qui appartiennent à des communautés distinctes peut servir de tremplin pour s'initier à l'appréciation de la différence.

Au cours du premier cycle, l'élève s'éveille au phénomène du pluralisme dans son ensemble. Il apprend à percevoir les personnes dans leurs particularités culturelles et religieuses. Dans ses apprentissages, il est invité à mettre l'accent sur les ressemblances entre les personnes, au-delà de leurs différences. Il est également amené à découvrir la diversité comme une richesse pour une société et à identifier des comportements permettant à cette richesse de s'exprimer.

À la fin du premier cycle, l'élève est en mesure de reconnaître quelques manifestations concrètes de la diversité culturelle et religieuse : des manifestations qui touchent aussi bien les individus que les communautés auxquelles ils appartiennent et des manifestations au cœur desquelles on s'attarde davantage à souligner les ressemblances que les différences. Il est également en mesure d'illustrer à l'aide d'un exemple comment la diversité des individus et des groupes constitue une richesse pour la société et de nommer des comportements qui témoignent d'une perception positive de celle-ci.

Deuxième cycle

Le développement de cette compétence s'inscrit dans la foulée des apprentissages faits tout au long du premier cycle et s'approfondit au fur et à mesure que l'élève élargit sa perception du monde et prend conscience de facteurs historiques ayant contribué à son évolution.

Au cours du deuxième cycle, l'élève apprend à aller au-delà des premières perceptions de la diversité culturelle et religieuse. Son attention est davantage portée sur des manifestations de la diversité souvent moins apparentes, comme le fait que les humains pensent et réagissent différemment, que les croyants lisent les saintes écritures dans des livres qui leur sont propres et qu'ils sont capables, malgré leurs différences, d'engagements sociaux particuliers et communs en faveur de l'humanisation du monde. S'ajoute, au deuxième cycle, la prise de conscience de contributions significatives apportées par diverses traditions culturelles et religieuses.

À la fin du deuxième cycle, l'élève peut reconnaître et décrire quelques manifestations de la diversité culturelle et religieuse qui vont au-delà de celles évoquées au premier cycle : des manifestations axées davantage sur la manière de penser et d'agir, les coutumes, les valeurs. Il sait préciser également l'apport particulier de certains groupes culturels et religieux dans la culture populaire, sur le plan littéraire ou artistique, dans les projets d'humanisation de la société. Capable de montrer comment ces contributions sont une source d'enrichissement pour l'humanité, il peut nommer une ou deux attitudes qui favorisent l'expression de cette richesse.

Troisième cycle

L'élève qui accède au troisième cycle perçoit plus vivement les inégalités sociales. Il observe que nombre d'injustices sont fondées sur le rejet de la différence qui amène l'exclusion. Il remarque enfin les efforts généreux entrepris pour contrer le phénomène de l'exclusion et pour faire une place à la différence.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

Au cours du troisième cycle, l'élève apprend à décrire d'autres manifestations de la diversité culturelle et religieuse propres à certaines périodes historiques : la naissance des grandes traditions religieuses de l'humanité et des grandes familles chrétiennes, l'exercice du droit à la liberté de conscience et de religion, etc. Il prend connaissance également de la contribution particulière des générations chrétiennes à l'évolution de notre société occidentale et québécoise sur les plans spirituel et moral, notamment. Tout en découvrant que cette diversité peut être difficile à gérer et peut représenter, aux yeux de certains, une menace ou un obstacle à la construction d'une identité personnelle ou collective, il prend conscience des efforts engagés par les humains pour contrer le phénomène de l'exclusion.

À la fin du troisième cycle, l'élève est donc capable de décrire quelques manifestations de la diversité culturelle et religieuse propres à certaines périodes historiques et de signaler certaines contributions des différentes générations chrétiennes à l'évolution de notre société. À l'aide d'exemples, il peut montrer que la diversité est parfois perçue négativement et qu'elle peut entraîner des comportements de rejet et d'exclusion qui sont néfastes pour les personnes et la communauté. De plus, il est en mesure de décrire des attitudes, des comportements et des engagements de personnes et d'organismes qui visent à contrer l'exclusion, en vue de laisser place à la différence.

Compétence 4

Contexte de réalisation

Apprécier la diversité culturelle et religieuse

- dans le cadre d'une recherche portant sur
 - les raisons et les moyens de s'ouvrir à Dieu et aux autres
 - les incidences de la Bonne Nouvelle sur le projet d'humanisation du monde
 - la contribution des générations chrétiennes à la vie spirituelle et morale
- en privilégiant les manifestations présentes dans son milieu ou facilement accessibles par les médias
- en tenant compte particulièrement des ressemblances entre les manifestations de la diversité culturelle et religieuse
- en utilisant des supports visuels
- en se référant à une documentation suffisante et pertinente

Critères d'évaluation

- Identification d'une ou deux manifestations concrètes de la diversité culturelle et religieuse
- Rappel de contributions significatives apportées par diverses traditions culturelles et religieuses, notamment la tradition judéo-chrétienne
- Description d'une attitude ou d'un comportement qui témoigne d'une perception positive de la diversité culturelle et religieuse

Composantes de la compétence

Manifestations

1. L'élève caractérise la diversité culturelle et religieuse
 - Identifie des manifestations concrètes de la diversité culturelle et religieuse touchant les personnes
 - Identifie des manifestations culturelles et religieuses typiques de la société québécoise
 - Identifie des manifestations de la diversité culturelle et religieuse propres à certaines périodes historiques
 - Décrit certaines caractéristiques de ces manifestations
 - Dégage des ressemblances et des différences entre ces manifestations
 - Exprime de l'intérêt pour certains aspects humains ou sociaux de ces manifestations

1 ^{er} cycle Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	2 ^e	3 ^e
X		
	X	
		X
X	X	X
X		
X	X	X
	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

Composantes de la compétence (<i>Suite</i>)	Manifestations (<i>Suite</i>)	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
2. L'élève valorise des attitudes et des comportements liés à la diversité culturelle et religieuse	– Dégage des attitudes ou des comportements caractéristiques d'une appréciation positive de la diversité culturelle ou religieuse	X	X	X
	– Décrit des attitudes, des comportements, des engagements de personnes ou d'organismes qui visent à contrer l'exclusion et le rejet de personnes différentes			X
	– Nomme des bienfaits résultant de l'adoption d'attitudes et de comportements indicateurs de la reconnaissance de la diversité comme une richesse	X	X	X
3. L'élève prend conscience de contributions significatives apportées par diverses traditions culturelles et religieuses	– Reconnaît des contributions apportées à la société québécoise et d'ailleurs par la tradition judéo-chrétienne :			
	- dans la culture populaire et les modes de vie d'hier et d'aujourd'hui	X	X	X
	- sur le plan littéraire ou artistique		X	
	- dans les services sociaux et éducatifs		X	X
	- dans les valeurs spirituelles et morales			X
	– Reconnaît des contributions apportées à la société québécoise et d'ailleurs par d'autres traditions culturelles et religieuses		X	X
	– Reconnaît (à l'échelle de sa communauté, de la province et du monde) des projets d'humanisation pilotés par différents groupes culturels ou religieux et les besoins auxquels ils viennent répondre		X	X
4. L'élève évalue des manifestations et des comportements liés à la diversité culturelle et religieuse	– Exprime des bienfaits qui résultent des contributions apportées à la société d'ici et d'ailleurs par diverses traditions culturelles et religieuses, dont la tradition judéo-chrétienne		X	X
	Note. — Le développement de cette composante de la compétence n'est pas attendu des élèves du primaire.			

Compétence 5

Exploiter des ressources de la vie intérieure.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'enfant est capable d'émerveillement, de questionnement sur le « pourquoi » et le « comment » des choses, d'ouverture au sacré. En même temps, il éprouve des difficultés à s'arrêter, à faire silence, à s'intérioriser. Dans ce contexte, il s'avère important que l'enfant apprenne à entrer en lui-même et commence à explorer et à comprendre cet univers de l'intériorité. Les apprentissages qu'il fera alors constituent des amorces possibles pour la construction de l'estime de soi et ouvrent des portes sur l'expérience religieuse.

Au cours du premier cycle, l'élève met en place certaines conditions et techniques qui disposent à l'intériorité. En apprenant ainsi à entrer en contact avec lui-même, l'élève prend conscience de ce qu'il est en train de vivre, de ce qui l'habite, de la portée des événements vécus. Il apprend à mieux se connaître et à connaître les autres en partageant, de temps à autre, ses découvertes. Dans la foulée de ces apprentissages, l'élève découvre un certain nombre de prières valorisées chez les catholiques comme étant d'authentiques pratiques d'intériorité.

À la fin du premier cycle, l'élève est capable de mettre en place, avec le soutien constant de l'enseignant, certaines conditions et techniques favorisant l'entrée en lui-même. Il peut également, à l'occasion d'une démarche d'intériorisation, se rappeler des événements de sa vie, exprimer les sentiments qui l'habitent lorsqu'on les évoque, identifier les résonances qu'ont sur sa vie intérieure les événements et ses relations interpersonnelles, partager éventuellement avec d'autres les découvertes faites à cette occasion. L'élève est finalement en mesure de reconnaître des prières valorisées dans la tradition catholique comme pratiques d'intériorité.

Deuxième cycle

Le développement de la compétence relative à l'exploitation des ressources de la vie intérieure se poursuit au deuxième cycle et se fonde sur les mêmes assises qu'au premier cycle.

Au cours du deuxième cycle, l'élève approfondit, avec l'aide occasionnelle de l'enseignant, des démarches d'intériorisation déjà vécues au premier cycle. Il apprend à réfléchir sur des situations de vie marquées par la présence du mal et de l'injustice et prend conscience de la nécessité de s'engager activement dans le monde afin de le transformer. Il découvre le pouvoir évocateur de quelques symboles de la foi catholique et diverses formes de prières associées à des pratiques d'intériorité, dans cette même tradition catholique.

À la fin du deuxième cycle, l'élève s'engage de façon plus autonome dans des pratiques d'intériorité, en faisant appel aux techniques d'intériorisation qu'il juge les plus pertinentes pour lui-même. Ce qui est attendu de l'élève plus spécifiquement, c'est qu'il puisse évoquer, à l'occasion de ces pratiques d'intériorité, des situations heureuses ou marquées par la présence du mal et exprimer les sentiments et les actions que lui inspirent ces situations. De plus, il peut reconnaître différents types de prières de la tradition catholique (prières de louange, d'action de grâce, de demande) et, particulièrement, le « Notre Père ».

Troisième cycle

Le troisième cycle vise à consolider les acquis pour que l'élève utilise de façon encore plus personnelle et autonome des techniques d'intériorisation (exercices de centration, de concentration, de visualisation, de silence en soi, etc.). Il permet aussi à l'élève de découvrir et d'explorer d'autres dimensions de l'intériorité, à travers des pages d'histoire de l'Église qui témoignent de contributions importantes des générations chrétiennes passées au développement de la vie intérieure.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

Au cours du troisième cycle, l'élève apprend à découvrir des chemins d'intériorité empruntés à la vie des moines et des mystiques appartenant à la tradition catholique ou à d'autres traditions et empruntés aussi à la vie des missionnaires dont l'engagement se fonde sur une riche vie intérieure. Il apprend ainsi à explorer des voies d'intériorité (silence, solitude, lecture spirituelle, exercices de méditation), qu'il peut lui-même expérimenter à sa façon dans des contextes diversifiés.

À la fin du troisième cycle, l'élève s'engage dans diverses pratiques d'intériorité. Il échange avec les autres sur ces pratiques, sur les chemins d'intériorité qu'il affectionne particulièrement et sur la manière dont il les utilise dans différents contextes (dans le silence comme dans le bruit de la vie quotidienne). Il est en mesure de parler du sens de la prière et de la place importante qu'elle occupe, comme pratique d'intériorité, dans diverses traditions religieuses.

Compétence 5

Contexte de réalisation

Exploiter des ressources de la vie intérieure

- dans le cadre d'une recherche portant sur
 - les raisons et les moyens de s'ouvrir à Dieu et aux autres
 - les incidences de la Bonne Nouvelle sur le projet d'humanisation du monde
 - la contribution des générations chrétiennes à la vie intérieure et morale
- avec l'aide de l'enseignant
- en utilisant différentes techniques pour entrer en soi-même (silence, musique, récit, gestuelle, etc.)
- à partir d'une démarche appropriée permettant l'exploration de son monde intérieur

Critères d'évaluation

- Mise en œuvre de moyens efficaces (conditions, techniques) favorisant l'entrée en soi-même
- Participation active à une discussion avec ses pairs sur les découvertes faites à l'occasion d'une démarche d'intériorisation
- Illustration, à l'aide d'un exemple concret, du rôle de la prière comme pratique d'intériorité

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
	X			
		X		
			X	
	X	X		
	X	X	X	
	X	X	X	
	X	X	X	
		X	X	

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

Primaire

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève aménage un environnement propice à l'entrée en lui-même	– Adopte un comportement ou une attitude qui favorise l'entrée dans son monde intérieur	X	X	X
	– Expérimente des exercices de silence, de concentration et de méditation	X	X	X
2. L'élève s'engage dans une pratique d'intériorité	– Expérimente une pratique d'intériorité axée sur le rappel d'expériences de vie ou de souvenirs	X	X	X
	– Expérimente une pratique d'intériorité faisant appel à des stimuli extérieurs (récit raconté, musique, éléments de la nature, etc.)	X	X	X
3. L'élève partage les découvertes consécutives à la pratique d'intériorité	– Relate l'expérience vécue dans la pratique d'intériorité	X	X	X
	– Accueille les émotions et les sentiments éprouvés par ses pairs ainsi que leurs découvertes au cours de la pratique d'intériorité	X	X	X
	– Discute avec ses pairs des découvertes faites		X	X
4. L'élève prend conscience de la diversité des chemins empruntés pour développer la vie intérieure	– Détermine différentes voies favorisant le développement de la vie intérieure (la vie religieuse et monastique, les arts, la prière, etc.)	X	X	X
	– Reconnaît la place particulière de la prière comme pratique d'intériorité dans diverses traditions religieuses			X
	– Formule, en tout ou en partie, des prières de la tradition catholique	X	X	

Contenu disciplinaire

N.B. La flèche (→) et chacun des tirets renvoient à une compétence précise et suivent l'ordre des compétences présenté antérieurement. La flèche indique que les éléments de contenu pointés relèvent de la compétence visée directement.

Des traces de la présence de Dieu

• Les beautés de la nature et l'amour entre les personnes

- Récit de la création (Genèse 1, 1-2, 3)
- Conviction chrétienne : Dieu est au commencement du monde; la création et l'amour entre les personnes parlent de lui
- Diversité des noms donnés à Dieu; différentes prises de position par rapport à son existence
- Beautés de la nature et gestes d'amour comme objets d'intériorisation

• L'expérience de libération du peuple hébreu

- Récit de la sortie d'Égypte (Exode 1, 8-22; 2, 1-15, 23-24; 3, 1-12; 12, 37-42; 14, 5-31; 15, 1-21)
- Conviction chrétienne : Dieu est sauveur; il agit le plus souvent par des intermédiaires
- Conception de Dieu chez les Égyptiens et les peuples environnants
- Expression des sentiments éprouvés à l'occasion de bienfaits reçus

• La vie de Jésus

- Récits d'événements marquants (Luc 2, 41-52; 5, 12-15; 15, 4-7; 19, 1, 1-10; Matthieu 4, 18-22; Marc 10, 13-16; 15, 20b-39; Jean 11, 43-54; 20, 11-18)
- Conviction chrétienne : Jésus révèle un Dieu Père plein d'amour; l'Esprit saint habite Jésus tout au long de sa mission
- Attitudes de Jésus au cœur du référentiel moral des chrétiens
- Effets sur soi des paroles et des gestes de Jésus

La grandeur de l'être humain

• Sa dignité

- Récits bibliques (Genèse 1, 26-28; Jonas 1, 1-4, 11), psaume 139
- Convictions humaine et chrétienne : chaque personne est digne de respect; la dignité de la personne s'enracine dans sa création à l'image et à la ressemblance de Dieu
- Conception particulière de la tradition chrétienne pour qui l'humanité est une réalité unique et universelle, transcendant les différences individuelles, ethniques, religieuses, etc.
- Découverte de soi (capacités, talents, traits distinctifs) et expression des sentiments éprouvés

• Sa vie intérieure

- Récits bibliques (Matthieu 14, 23; 6, 5-6, 7-13; Luc 6, 12; 2, 19, 51-52), psaumes 27 et 62, et les symboles associés à la présence de Dieu (un rocher, un abri, une lumière)
- Convictions humaine et chrétienne : il est bon de faire silence pour repenser aux événements de sa vie; les chrétiens parlent à Dieu, comme à un Père, dans le recueillement et la prière

(1^{er} cycle)
Version approuvée

1^{er}

(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire

2^e

3^e

Contenu disciplinaire (Suite)

	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
<ul style="list-style-type: none"> — Pratiques d'intériorité vécues dans différentes traditions religieuses, notamment la tradition judéo-chrétienne ➔ Pratiques de recueillement, rappel d'expériences et d'événements de sa vie; prières chrétiennes (Notre Père, psaumes 27 et 62) présentées comme occasion de rencontre avec Dieu 		
<ul style="list-style-type: none"> • Sa capacité de réfléchir moralement <ul style="list-style-type: none"> — Récit de Salomon (1 Rois 3, 4-16) — Conviction chrétienne : les chrétiens prient Dieu afin de trouver la force d'agir pour leur bien et celui des autres; les gestes et les paroles de Jésus inspirent leurs choix et leurs décisions ➔ Sensibilisation à une démarche de réflexion morale pour comprendre comment les humains réfléchissent au moment de prendre des décisions morales — Place du questionnement moral dans la vie de l'ensemble des humains, peu importe leur race, leur milieu de vie, leur religion, etc. 	X	
Les relations avec les autres		
<ul style="list-style-type: none"> • L'interdépendance entre les humains <ul style="list-style-type: none"> — Récits bibliques (Genèse 2, 4a-24; Matthieu 25, 31-46; Siracide 6, 14-16a) — Convictions humaine et chrétienne : l'être humain est un être de relation qui vit en interdépendance avec les autres; l'amour manifesté dans le souci des autres donne part au Royaume de Dieu ➔ Interrogation sur les besoins, faits et gestes qui témoignent de l'interdépendance des humains et sur les bienfaits du « vivre-ensemble » — Ressemblances entre les êtres humains quant à leur besoin des uns et des autres pour vivre — Évocation de situations de vie qui font dire qu'il est bon de vivre ensemble; description de situations pouvant être des invitations à prendre soin des autres 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Le respect de la dignité humaine <ul style="list-style-type: none"> — Récits bibliques (Matthieu 7, 12; 8, 5-13; Luc 10, 25-37; Jean 4, 1-39) ➔ Utilisation d'une démarche de discernement moral pour résoudre des problèmes dans lesquels le respect de la dignité humaine est en cause — Similitude de l'enseignement de Confucius, Bouddha et Jésus quant à la règle d'or; contribution particulière de la tradition chrétienne sur le plan de la mise sur pied d'œuvres diverses (écoles, fondations hospitalières, centres communautaires, etc.) favorisant la promotion et le respect de la dignité humaine 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Le dilemme du pardon et de la vengeance <ul style="list-style-type: none"> — Récits bibliques (Matthieu 16, 13-20; 26, 30-35, 47-75; 18, 21-22; Jean 21, 1-18; Luc 23, 33-34) — Convictions humaine et chrétienne : le pardon est bon pour la personne qui le donne et celle qui le reçoit; Jésus invite les chrétiens à pardonner et l'Esprit saint peut les aider à le faire ➔ Utilisation d'une démarche de discernement moral portant sur des situations de vie où le pardon et la vengeance sont en cause — Diversité des points de vue personnels, culturels ou religieux quant au pardon ou à la vengeance; fête juive du Yom Kippour 	X	

Contenu disciplinaire (Suite)

- Expression des émotions et des sentiments (frustration, peine, colère et désir de vengeance) suscités par l'évocation de situations de vie difficiles
- **Les relations avec les autres et la vie intérieure**
 - Conviction chrétienne : dans la prière, les chrétiens présentent leur vie à Dieu avec ses joies et ses peines
 - Recours à différentes ressources de la vie intérieure en vue de discerner ce qu'il convient de faire pour développer des relations interpersonnelles harmonieuses
 - Répercussions semblables qu'ont les événements et les relations avec les autres dans la vie intérieure des humains
 - ➔ Narration de moments heureux passés avec d'autres personnes; expression des joies, des difficultés et des peines liées aux relations interpersonnelles; réflexion sur ce qu'il est possible de faire pour améliorer les relations avec les autres

Des fêtes et des rites de la tradition catholique

- **Le baptême**
 - Récit de l'envoi en mission des disciples de Jésus (Matthieu 28, 16-20a)
 - ➔ Convictions chrétiennes : Dieu est présent dans l'histoire de chaque chrétien, et d'une façon toute spéciale au baptême; les baptisés sont introduits dans la grande famille de Dieu et habités par l'Esprit saint
 - Rites du baptême dans des familles chrétiennes autres que catholique; la Bar Mitzva chez les juifs
 - Rappel d'expériences personnelles liées aux symboles de l'eau, de la lumière et du feu; quelques rites du baptême
- **L'Eucharistie comme repas : un temps de communion**
 - Récit du dernier repas de Jésus (Matthieu 26, 17-19; 26, 26-29; Luc 22, 19)
 - ➔ Convictions humaine et chrétiennes : les repas nourrissent les liens entre les personnes; l'Eucharistie, la messe, c'est le repas du Seigneur; l'Eucharistie nourrit les liens des chrétiens entre eux et avec Dieu et refait leurs forces pour aimer; symboles évoqués : le repas, la communauté présente, le pain et la vie
 - Exemples, puisés dans des communautés ethniques et religieuses du milieu, illustrant comment les gens soignent et célèbrent leurs relations, entre eux et parfois avec leur Dieu, au cours d'un repas
 - Rappel de souvenirs associés au partage de repas
- **Noël : la venue de l'Emmanuel et l'annonce aux bergers**
 - ➔ Récits de sa venue (Isaïe 7, 10-15; Luc 1, 26-39; 2, 1-20; Matthieu 1, 18-25); l'annonce aux bergers (Luc 2, 1-20)
 - Convictions chrétiennes : Jésus, c'est l'Emmanuel, Dieu avec nous; sa venue comme Sauveur est la Bonne Nouvelle pour tous les êtres humains, quels que soient leur rang social et leur religion
 - Signification des crèches de Noël dans les traditions culturelles au Québec et ailleurs dans le monde
 - Expression de ce qu'évoquent les récits de la venue de l'Emmanuel et l'annonce de la Bonne Nouvelle aux bergers; prières de la tradition chrétienne : la salutation de Marie par l'ange Gabriel à l'origine du « Je vous salue Marie », la « louange des anges » qui a inspiré le « Gloire à Dieu »

(1^{er} cycle)
Version approuvée

1^{er}

(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire

2^e

3^e

X

X

X

X

Contenu disciplinaire (Suite)

• Pâques : la présence de Jésus ressuscité et la vie au-delà de la mort

- Récits d'apparitions de Jésus ressuscité (Matthieu 28, 1-10, 16-20; Luc 24, 13-35); récits porteurs d'espérance (Jean 14, 1-3; 20, 11-18; Luc 23, 39-43; 1 Thessaloniens 4, 14-17); symboles évoquant cette espérance (la maison du Père, le paradis, le Royaume)
- ➔ Convictions chrétiennes : Jésus ressuscité est présent parmi les humains tous les jours jusqu'à la fin des temps; symboles : le cierge pascal, l'alléluia, le dimanche, la croix glorieuse; la résurrection de Jésus annonce la vie nouvelle avec Dieu promise à tous les humains
- Liens entre la fête de Pâques des chrétiens et la Pâque juive; diversité des croyances et des rites portant sur les liens qui unissent les vivants et les morts; contribution artistique particulière de la tradition chrétienne sur le thème pascal
- Expression des sentiments, des réactions ou des questions suscitées par la mort; évocation de personnes décédées et rappel des bons moments vécus avec elles

Un regard sur le monde

• L'émerveillement devant les réalisations des humains

- ➔ Conviction humaine : l'être humain a en lui un désir de bonheur qui le pousse à transformer son monde
- Contribution des personnes de religions et de cultures différentes à des œuvres d'humanisation
- Évocation des diverses réalisations humanitaires et des réactions qu'elles suscitent

• La présence du mal

- Récits sur la présence du bien et du mal (Matthieu 13, 24-30, 36-43; 1 Rois 17, 7-16; Luc 5, 27-32)
- Convictions humaine et chrétiennes : l'être humain peut compter sur ses ressources (amour, imagination, patience, etc.) pour lutter contre le mal; Dieu ne veut pas le mal, il veut le bonheur de tous; l'avènement du Royaume est assuré
- ➔ Utilisation d'une démarche de discernement moral pour réfléchir à des situations de vie marquées par la présence du mal (voulu ou accidentel)
- Ressemblances entre les humains de toutes croyances quant à leur expérience du mal et des solidarités développées pour le contrer
- Expression des sentiments éprouvés à l'égard du mal; rappel des raisons d'espérer malgré le mal

• Les résonances des événements heureux ou malheureux dans son monde intérieur

- Enseignement de Jésus sur la prière (Matthieu 6, 7-13)
- Conviction chrétienne : Jésus, dans le Notre Père, a enseigné l'essentiel de ce qui peut être exprimé à Dieu dans la prière
- La méditation et la prière comme source d'inspiration et moyen, pour les chrétiens, de discerner les actions à accomplir dans les situations heureuses et malheureuses
- ➔ Évocation de situations montrant des personnes qui humanisent leur milieu ou qui sont aux prises avec le mal; expression des sentiments éprouvés; découverte des prières d'action de grâce et de demande des chrétiens

(1^{er} cycle)
Version approuvée

1^{er}

(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire

2^e

3^e

X

X

X

X

Contenu disciplinaire (Suite)

Un projet de bonheur pour l'humanité

• La Bible : le livre sacré des juifs et des chrétiens

- Récits pour mieux comprendre ce qu'est la Bible (Isaïe 55, 10-11; Luc 8, 4-8, 11-16; Jean 20, 30-31)
- ➔ Convictions humaine et chrétienne : la Bible appartient au patrimoine de l'humanité; la Bible est Parole de Dieu pour les croyants
- Ressemblances entre les diverses traditions religieuses quant à l'importance accordée aux livres sacrés : la Torah pour les juifs, le Coran pour les musulmans, le Veda pour les hindous, etc.
- Expérience des rédacteurs bibliques : rappel et narration d'un événement important, mise par écrit de l'événement par les pairs; partage de l'expérience vécue

• Le projet de Dieu pour l'humanité

- ➔ Récits et paraboles (Genèse 1, 28-31a; Isaïe 25, 6-9; Marc 4, 26-29; 12, 28-34; Luc 5, 17-26 ; 15, 11-32; Matthieu 25, 31-46); symboles du festin et de la semence
- Convictions chrétiennes : Dieu veut le bonheur de tous les êtres humains; Jésus révèle et réalise le projet de Dieu sur le monde
- La responsabilité humaine de faire de la terre un lieu où il fait bon vivre comme élément du référentiel moral
- Évocation d'engagements pris par des personnes ou des groupes qui manifestent que le projet de Dieu est en voie de réalisation

La diffusion de la Bonne Nouvelle

• La Bonne Nouvelle révélée par Jésus

- ➔ Récits bibliques (Marc 7, 31-37; 3, 1-6; 10, 46-52; Luc 18, 9-14; Matthieu 6, 5-6; 27, 39-44; Jean 14, 23)
- Conviction chrétienne : ce que Jésus annonce, c'est une « vie en abondance » pour tous les êtres humains
- Diversité des points de vue et des attitudes à l'égard de la personne de Jésus et de son message
- Effets sur soi des paroles et des gestes de Jésus; identification des aspects de la Bonne Nouvelle qui peuvent inspirer sa propre vie

• L'aventure des apôtres Pierre et Paul au service de la Bonne Nouvelle

- ➔ Récits témoignant des caractéristiques de la Bonne Nouvelle annoncée par Pierre et Paul (Actes 3, 1-25; 4, 1-31; 21, 27-28, 31; 26, 4-23; 15, 1-12, 19-21; chapitres 13 à 21; 1 Corinthiens 13, 1-13; 2 Corinthiens 11, 23-33; lettres de Paul)
- Convictions chrétiennes : la Bonne Nouvelle de Jésus concerne tous les êtres humains; l'égalité et la dignité des personnes en Jésus-Christ ne se mesurent pas à la place ou à la fonction qu'elles occupent dans la société
- Les croyances grecques présentes au temps de Pierre et Paul; les différences d'opinions et les débats entre juifs et païens convertis

(1^{er} cycle)
Version approuvée1^{er}(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire2^e3^e

X

X

X

X

Contenu disciplinaire (Suite)

Une qualité morale

• Le courage dans la vie quotidienne

- Récits sur le courage de Jésus (Marc 11, 15-19; Matthieu 26, 36-46), psaumes 86 et 91
- Convictions humaine et chrétienne : des personnes puisent en elles et dans leurs relations avec les autres le courage de vivre des situations difficiles; dans la prière, les chrétiens trouvent ce même courage
- ➔ Utilisation d'une démarche de réflexion morale pour discerner ce qu'il convient de faire dans des situations difficiles ou exigeantes qui peuvent être changées ou non

Des fêtes pour célébrer la Bonne Nouvelle

• Noël : la visite des Mages et le sens de la fête

- ➔ Récits : les Mages (Matthieu 2, 1-12); le sens de Noël (Isaïe 9, 1-6; Luc 1, 67-79)
- Convictions chrétiennes: le salut que Dieu offre en Jésus est pour tous les peuples de la terre; symboles qui l'expriment (les Mages et l'étoile); Jésus est la lumière du monde
- Portée universelle du salut apporté par Jésus; contribution artistique particulière de la tradition chrétienne sur le thème de la Nativité
- Réactions éprouvées à l'annonce d'un Dieu qui vient pour tous les humains; découverte du pouvoir évocateur des symboles de la lumière et de l'obscurité

• Pâques : Dieu reconnaît la mission de Jésus et le sens de la fête dans l'histoire chrétienne

- Commentaires de Paul sur la Résurrection (1 Corinthiens 15, 1-20); récit confirmant la Résurrection (Actes 4, 1-22).
- ➔ Convictions chrétiennes : en ressuscitant Jésus, Dieu reconnaît sa mission; Jésus ressuscité est la pierre angulaire de l'Église; la fête de Pâques est la plus importante des fêtes chrétiennes parce qu'on y célèbre la résurrection de Jésus qui est le cœur de la foi
- Similitude entre l'histoire de la fête de Pâques chez les chrétiens (carême, jours saints) et la Pâque juive

Des chemins d'intériorité

• La vie monastique à travers l'histoire

Périodes de l'histoire : 3^e siècle (naissance du monachisme chrétien en Égypte); de 480 à 547 (saint-Benoît); la vie monastique dans le monde d'aujourd'hui

- Récit de la rencontre d'Élie et de Dieu (1 Rois 19, 9-15)
- Conviction humaine : la vie intérieure se cultive par des moyens concrets (retrait, silence, solitude, prière, contemplation, travail, lecture spirituelle, etc.)
- Élément de sagesse humaine : il est important de cultiver sa vie intérieure pour savoir qui nous sommes et ce qui nous tient à cœur, pour décider ou pour agir
- Monachisme dans des traditions religieuses autres que le catholicisme (moines tibétains, moines de Taizé, etc.); contribution particulière du monachisme chrétien à l'évolution du monde occidental
- ➔ Expérience de silence; lecture silencieuse; expression de ce qu'inspire le mode de vie des moines ou des moniales et de ce à quoi peuvent inviter les divers chemins d'intériorité

(1^{er} cycle)
Version approuvée1^{er}(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire2^e3^e

X

X

X

X

Contenu disciplinaire (Suite)

• L'art et l'expérience spirituelle

Périodes de l'histoire : de 1200 à 1400 (construction des cathédrales); certaines formes d'art religieux au cours des derniers siècles

- ➔ Convictions humaines : l'art est essentiel à l'être humain; la foi des générations passées s'exprime dans les œuvres d'art qu'elles ont laissées, notamment les cathédrales, les œuvres musicales, les peintures, les sculptures, etc.
- Œuvres d'art puisées dans d'autres traditions religieuses et reflétant la vie intérieure des artistes; contribution importante de la tradition chrétienne sur le plan de la production artistique universelle
- Audition d'une œuvre musicale, admiration d'un tableau, d'une sculpture, etc.; réalisation d'une œuvre exprimant quelque chose de sa vie intérieure; discussion sur ces expériences esthétiques

• La vie des missionnaires de la Nouvelle-France et d'ailleurs

Périodes de l'histoire : 16^e siècle (missionnaires en Extrême-Orient); de 1615 à 1700 (figures marquantes parmi les premiers missionnaires en Nouvelle-France)

- Récit de l'envoi en mission des disciples (Matthieu 28, 16-20)
- ➔ Conviction humaine : les grandes œuvres de l'histoire sont souvent réalisées par des personnes aux convictions fortes
- Contribution importante de la tradition chrétienne sur le plan de l'engagement des missionnaires et des communautés religieuses dans l'édification de la société d'ici et d'ailleurs
- Effets sur soi de ces récits d'engagement; aspects de la vie des missionnaires qui peuvent inspirer sa vie

Une réflexion sur des situations problématiques

• La liberté religieuse à partir d'un regard sur les persécutions et l'évangélisation des campagnes

Périodes de l'histoire : 36 (martyre d'Étienne); de 64 à 313 (période des persécutions); de 350 à 400 (évangélisation des campagnes)

- Récit du martyre d'Étienne (Actes 6, 8-8, 1)
- ➔ Conviction humaine: la dignité de la personne, à la source de tous les droits humains, fonde aussi le droit à la liberté de conscience et de religion
- Prise de conscience des relations entre les convictions, religieuses ou non, d'une personne et les choix à faire dans certaines situations de vie
- Diversité de formes de traitement du droit à la liberté de religion dans différents pays; les martyrs chrétiens de l'époque des persécutions romaines, au nombre des premiers témoins du droit à la dissidence et à la liberté de conscience et de religion
- Expression des émotions et des sentiments éprouvés à l'écoute des récits touchant les persécutions et l'évangélisation des campagnes

(1^{er} cycle)
Version approuvée1^{er}(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire2^e3^e

X

X

X

Contenu disciplinaire (Suite)

• La responsabilité de chacun au service du bien commun

- Récit sur les charismes (1 Corinthiens, 12, 4-14, 40)
- Convictions humaines et chrétienne : toute vraie communauté humaine est comme un corps, chacun de ses membres étant différent et indispensable; la mise en commun des qualités et des talents favorise l'épanouissement personnel et contribue au bien-être des autres; les charismes sont des dons de l'Esprit saint
- ➔ Utilisation d'une démarche de discernement moral pour déterminer des projets à réaliser en vue du bien commun
- Chaque personne humaine, en fonction de ses talents et de ses qualités, est concernée par le respect du bien commun
- Détermination de ses propres compétences, de ses qualités, de ses aptitudes

• Des situations d'injustice

Périodes et faits de l'histoire : de 329 à 379 (Basile de Césarée dans « Homélie contre la richesse »); 1931 (Encyclique de Pie XI, « La quarantième année »); 1948 (Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU); de 1929 à 1968 (Martin Luther King); 1959 (Déclaration des droits de l'enfant); 1946 (Unicef); 1975 (Charte des droits et libertés de la personne du Québec)

- Récits invitant à la justice (Amos 5, 21-24; 6, 1-7; 7, 12; 8, 4-6; Matthieu 5, 10)
- Convictions humaine et chrétienne : les êtres humains peuvent améliorer et changer des situations d'injustice; l'assurance de la présence de Dieu donne de l'espérance pour lutter en faveur de la justice
- ➔ Utilisation d'une démarche de discernement moral pour analyser des situations d'injustice
- Différences quant à la conception et à la place de la justice dans d'autres traditions religieuses; contribution importante de la tradition chrétienne à la promotion de la justice sociale

• Des questions sur la véracité de la Bible

- Des récits bibliques porteurs de questions (Genèse 1, 1-31; 2, 1-4; 6 à 9; Exode 3, 1-6; 14, 5-31; Matthieu 15, 29-31; 8, 5-16; Luc 2, 8-20)
- ➔ Conviction chrétienne : les pages de la Bible témoignent d'une authentique expérience de Dieu et disent quelque chose de vrai sur Dieu, l'humain et leurs relations
- Diversité des réponses apportées aux questions soulevées par certains récits bibliques quant à la véracité historique, au mythe, à l'expérience religieuse, etc.

• La diversité des familles chrétiennes

Périodes de l'histoire : 1054 (séparation des Églises d'Orient et d'Occident); 1517 (début de la réforme protestante); 1534 et suivantes (formation de l'Église anglicane); 1545 à 1563 (Concile de Trente et réforme catholique); 20^e siècle (rapprochement oecuménique)

- Texte sur l'invitation à l'unité (Jean 17, 21)
- Convictions axées sur des ressemblances : les chrétiens des différentes Églises séparées sont attachés à la même Parole de Dieu; pour s'apprécier et se rapprocher, les membres des différentes Églises doivent apprendre à connaître l'histoire et les convictions de chaque Église
- Aspect de la nature humaine à prendre en compte : rapprochement possible entre les personnes partageant des points de vue et des convictions différentes, là où il y a une connaissance réciproque de ces diversités

(1^{er} cycle)
Version approuvée

1^{er}

(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire

2^e

3^e

X

X

X

X

Contenu disciplinaire (Suite)

	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
→ Description d'événements importants à l'origine des diverses Églises chrétiennes et de leurs initiatives de rapprochement; connaissance d'une ou deux ressemblances et différences propres à ces Églises; contribution importante des Églises issues de la Réforme à l'édification de la société d'ici			
Des célébrations diverses pour des fêtes communes			
• Noël : diverses manières de célébrer Noël; valeurs humaine et chrétienne de cette fête			X
Période de l'histoire : aujourd'hui			
— Récits sur le sens de Noël (Isaïe 7, 10-15; Matthieu 1, 18-25; 2, 1-12; Luc 1, 78-79; 2, 1-20)			
— Conviction humaine : au-delà des différentes coutumes et traditions rattachées à Noël, s'exprime une unité de sens			
— Évaluation des différentes manifestations de la fête de Noël pour cerner en quoi celles-ci permettent aux chrétiens de se rapprocher de Dieu et aussi les uns des autres			
→ Expérimentation de coutumes rattachées à la fête de Noël dans d'autres cultures; expression de ce qui est éprouvé dans cette expérience; réflexion sur sa façon de célébrer Noël et expression de l'évaluation faite			
• Pâques : le témoignage de foi en Jésus ressuscité; l'espérance chrétienne			X
Période de l'histoire : de l'an 30 à aujourd'hui			
→ Récit du témoignage de Thomas (Jean 20, 19-29); récits mettant en relief différents aspects de l'espérance chrétienne (Jean 14, 1-4; 20, 24-29; Luc 14, 13-35; 22, 39-46; 23, 42-43; 24, 13-35; Marc 14, 34; 15, 42-47; 16, 9-14; Matthieu 28, 16-20; Actes 5, 30)			
— Convictions chrétiennes : Jésus ressuscité est présent et il se manifeste dans le quotidien; sa présence donne un sens à la vie; la résurrection sera l'œuvre de Dieu; à la suite de Jésus, les humains ressusciteront			
— Aspects de la nature humaine : l'être humain cherche des preuves (faits, signes et indices) pour croire; la foi religieuse se transmet par le témoignage de personnes convaincues			
— Différents points de vue et croyances sur la mort dans les traditions religieuses			

(1^{er} cycle)
Version approuvée(2^e et 3^e cycles)
Version provisoire

Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Enregistrer, sur audiocassette, sa propre narration d'un récit biblique et l'écouter
- Trouver, dans une banque informatique d'images, celles qui pourraient servir à illustrer un récit biblique
- Écrire en ses mots, en utilisant un logiciel de traitement de texte, l'essentiel d'un récit biblique et y joindre les illustrations trouvées ou créées
- En utilisant un logiciel de traitement de texte, rédiger un court texte décrivant une conviction chère à la sagesse humaine ou à la tradition chrétienne, le corriger et l'imprimer
- Explorer des sites Internet portant sur des organismes à caractère social (Centraide, Développement et Paix, etc.)
- Repérer, à la télévision, des messages ou des situations discutables du point de vue moral
- En utilisant un logiciel de dessin, sélectionner des illustrations en rapport soit avec la diversité culturelle et religieuse, soit avec des expériences et des pratiques d'intériorité, soit avec des convictions empruntées à la sagesse humaine ou chrétienne
- Communiquer, par courrier électronique, avec des enfants d'autres traditions culturelles et religieuses afin de savoir ce qu'ils font pour embellir leur milieu de vie
- Visionner un vidéom sur l'histoire de Paul et des premières communautés chrétiennes
- Explorer dans Internet des sites préalablement sélectionnés présentant des groupes de personnes (religieuses, moines chrétiens ou bouddhistes) engagés dans le développement de la vie intérieure

Enrichissement

- Associer des récits bibliques à des œuvres artistiques connues (littéraires, musicales, picturales, architecturales)
- Se familiariser avec le mode de vie, les institutions et les réalisations de populations qui vivaient à l'époque et dans le milieu servant de cadre au récit biblique
- Visionner des films portant sur des récits ou des thèmes bibliques
- Interviewer des témoins engagés dans leur milieu et déterminer les convictions qui constituent la base de leur engagement
- Associer des convictions chères à la tradition chrétienne à des œuvres artistiques connues (littéraires, musicales, picturales, architecturales)
- Associer des convictions chères à la tradition chrétienne à des actions communautaires d'hier et d'aujourd'hui menées dans le milieu
- Associer des convictions importantes à une époque donnée
- Se familiariser avec différentes manières de se comporter dans diverses traditions culturelles et religieuses
- Inventer une situation comportant un enjeu moral et la soumettre en classe
- Participer à une sortie éducative dans un musée des religions ou des civilisations ou dans un lieu de culte de tradition religieuse particulière
- Participer à des activités (repas, fêtes, célébrations, etc.) où la différence et la diversité culturelle et religieuse sont reconnues et estimées

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		
X		
	X	
	X	
	X	X
	X	X
	X	X
X	X	X
	X	
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
		X
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X	X	X

Suggestions (Suite)

- Recueillir de l'information sur des hommes et des femmes de diverses traditions culturelles et religieuses d'hier et d'aujourd'hui pour qui le développement de la vie intérieure a été ou est important
- Visiter ou rencontrer des personnes (moines, moniales, personnes âgées, etc.) pour qui le développement de la vie intérieure est important
- Participer à des expériences esthétiques liées à l'écoute d'œuvres musicales et au visionnement d'œuvres d'art
- Lire des biographies de personnes ayant développé leur vie intérieure

Travaux personnels des élèves

Compétence 1

- Raconter à une personne de son choix le récit biblique étudié en classe et lui demander ce qu'elle en sait
- À la bibliothèque scolaire ou municipale ou dans une église des environs, repérer des illustrations en rapport avec le récit biblique étudié
- Confectionner un cahier personnel d'illustrations des récits bibliques étudiés en classe
- Fabriquer un signet représentant un personnage ou un texte biblique signifiant pour l'élève

Compétence 2

- Identifier, dans son milieu immédiat et avec l'aide d'une personne de son choix, des signes ou des symboles manifestant des convictions chères à la sagesse humaine ou à la tradition chrétienne (monuments historiques, faits particuliers, objets culturels, etc.)
- Entreprendre une démarche pour déterminer ses convictions et ses valeurs personnelles et les consigner dans un journal de bord

Compétence 3

- Avec l'aide d'une personne de son choix, discuter de la portée morale de certains messages publicitaires télévisés

Compétence 4

- Lire des bandes dessinées préalablement sélectionnées qui mettent en scène des personnes appartenant à d'autres traditions culturelles ou religieuses et qui laissent voir la richesse de leur culture
- Lire des bandes dessinées sélectionnées mettant en scène des personnes qui appartiennent à d'autres traditions culturelles ou religieuses et qui se distinguent par leur engagement social
- Déterminer, avec l'aide d'une personne de son choix, ses propres traditions culturelles et religieuses
- Exprimer à une personne de son choix ses rêves concernant un monde où la différence et la diversité culturelle et religieuse seraient pleinement reconnues et estimées

Compétence 5

- Prendre l'habitude de réserver du temps chaque jour pour s'arrêter, faire silence et entrer en soi-même
- Confectionner un journal personnel pour y inscrire ses réflexions sur sa vie quotidienne

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
	X	X
X	X	X
X	X	X
	X	X
X		
	X	X
X	X	X
X	X	
X	X	X
	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X

Présentation de la discipline

Le programme d'enseignement moral et religieux protestant (EMRP) vise à développer, chez l'élève du primaire et du secondaire, des compétences pour la vie en famille, en communauté et en société. L'élève est amené à apprécier diverses traditions religieuses dont la tradition judéo-chrétienne. Il apprend à interagir respectueusement avec les autres et à agir selon ses valeurs et ses principes moraux ou religieux. La formation tient compte de la diversité culturelle, ethnique et religieuse au Québec.

Les trois compétences du programme répondent à la triple mission de l'école qui est définie dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* et qui s'articule autour de trois axes, soit *instruire, socialiser et qualifier*.

La mission d'*instruire* vise le développement intellectuel de l'élève sur le plan du savoir et du savoir-agir. Le programme d'enseignement moral et religieux protestant contribue à ce développement par l'appréciation des religions et des philosophies non théistes ayant marqué l'humanité de façon significative.

La mission de *socialiser* vise à ce que l'élève assume pleinement son rôle dans la société. Dans un contexte de mondialisation, la deuxième compétence du programme d'enseignement moral et religieux protestant favorise des relations interpersonnelles fondées sur des valeurs démocratiques et sur l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse. Pour développer cette compétence, le programme d'EMRP met l'accent sur les dimensions sociale et affective de l'élève et le conduit à interagir en respectant les autres dans leurs différences religieuses.

La mission de *qualifier* consiste à faciliter l'intégration de l'élève dans la société et à assurer sa réussite. Cette qualification se traduit par un agir empreint de valeurs et de principes moraux ou religieux. La démarche d'apprentissage favorise chez l'élève le développement de l'esprit critique dans l'action. De plus, elle amène l'élève à vivre en harmonie sur le plan familial, communautaire, social et professionnel. Ainsi, l'élève devient un élément actif dans l'édification d'un monde meilleur.

Note. — Le premier cycle du cours d'enseignement moral et religieux protestant, présenté ci-après, a été approuvé par le Comité protestant le 2 juin 2000

Apprentissages propres à la discipline

Compétence 1

Apprécier l'influence de la tradition judéo-chrétienne sur la culture occidentale.

Sens de la compétence

Une connaissance de la Bible est nécessaire pour que l'élève comprenne l'héritage judéo-chrétien. Cette connaissance constitue une composante majeure du patrimoine collectif et religieux. Elle permet à l'élève d'une religion différente d'avoir une meilleure compréhension des valeurs et des idées sous-jacentes à la culture et à la civilisation occidentales.

De nombreux concepts de justice, d'égalité et de dignité humaine en Occident prennent leur fondement dans la Bible. Certaines règles de conduite provenant de la Bible sont devenues la pierre angulaire de notre système juridique. Il en est de même pour l'expression musicale, artistique et littéraire qui s'inspire en grande partie de thèmes et de motifs puisés dans la Bible. En développant cette compétence, l'élève peut apprécier l'apport de la tradition judéo-chrétienne à la culture. Cette compétence lui sert d'assise pour les deux autres.

Compétence 2

Interagir avec respect au regard du phénomène religieux.

Sens de la compétence

Cette compétence vise à accroître, chez l'élève, le respect des autres et de lui-même par la connaissance de diverses traditions religieuses, y compris la sienne, et de la dimension culturelle liée à ces traditions.

La familiarisation avec d'autres traditions religieuses permet à l'élève de mieux comprendre l'influence de la dimension religieuse sur la vie des gens. Une connaissance des célébrations et des rites quotidiens ainsi qu'une bonne compréhension des croyances et des pratiques sont utiles pour promouvoir l'ouverture aux autres. Cette compétence contribue, au même titre que les deux autres, à développer le sens éthique de l'élève.

Compétence 3

Agir selon ses valeurs et ses principes moraux ou religieux.

Sens de la compétence

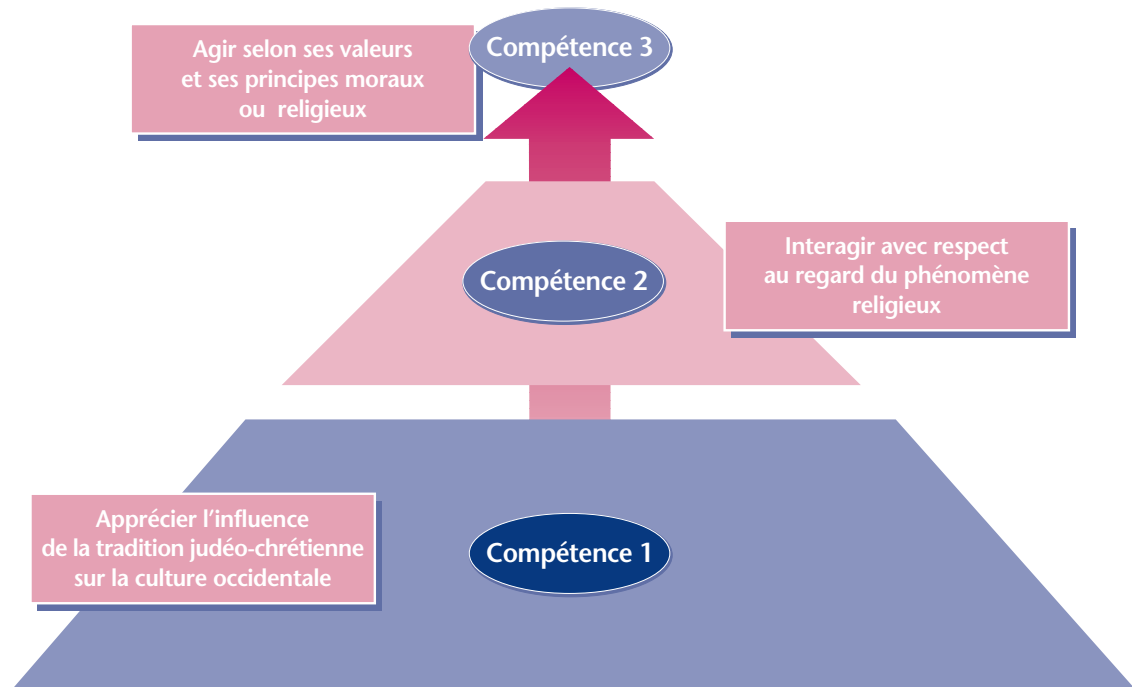
La troisième compétence incite particulièrement l'élève à agir comme être social responsable. En s'appuyant sur le fait qu'il est un être unique et en mettant l'accent sur son rôle social, cette compétence amène l'élève à respecter l'intégrité des autres, à se diriger vers un engagement personnel et social guidé par ses valeurs et ses principes moraux ou religieux et à apprécier l'importance de sa contribution dans le milieu dans lequel il évolue.

Liens entre les compétences

Les deux premières compétences du programme d'EMRP représentent l'assise sur laquelle repose la troisième. La première valorise la connaissance de la Bible et les valeurs des personnages bibliques. La deuxième, tout en étant axée sur les valeurs, privilégie le respect, grâce à une bonne compréhension de diverses traditions religieuses. La troisième compétence reprend les diverses valeurs identifiées pour permettre le développement d'un agir éthique. En somme, les trois compétences sont interdépendantes. Elles peuvent être considérées séparément, mais bénéficient d'une synergie lorsqu'elles sont intégrées les unes aux autres.

Compétences en Enseignement moral et religieux protestant	
Compétence 1	Composantes de la compétence
Apprécier l'influence de la tradition judéo-chrétienne sur la culture occidentale	<ul style="list-style-type: none"> – L'élève explore des textes de l'Ancien ou du Nouveau Testament – L'élève explique les actions et les valeurs des personnages bibliques – L'élève établit des liens entre les actions des personnages bibliques et celles des personnages contemporains – L'élève met en évidence la contribution de la tradition judéo-chrétienne à la culture occidentale
Compétence 2	Composantes de la compétence
Interagir avec respect en regard du phénomène religieux	<ul style="list-style-type: none"> – L'élève découvre la diversité religieuse – L'élève établit des liens entre les aspects visibles de cette diversité et la religion d'appartenance – L'élève s'exprime avec respect à l'égard de la diversité religieuse
Compétence 3	Composantes de la compétence
Agir selon ses valeurs et ses principes moraux ou religieux	<ul style="list-style-type: none"> – L'élève prend conscience de ses valeurs et de ses principes moraux ou religieux – L'élève entreprend des actions qui reflètent ses valeurs et ses principes moraux ou religieux – L'élève objective son processus de décision et ses actions en fonction de ses valeurs ou de ses principes moraux ou religieux

Enseignement moral et religieux protestant



Importance relative des compétences

La première compétence constitue la base de l'enseignement protestant. Une importance plus grande y est donc accordée. Par la deuxième compétence, on incorpore au programme une dimension interculturelle et interreligieuse. La troisième compétence, basée sur un agir éthique, occupe une place de plus en plus importante au fil de la formation de l'élève.

Compétence 1

Apprécier l'influence de la tradition judéo-chrétienne sur la culture occidentale.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, l'élève s'est familiarisé avec des histoires et des contes et a commencé à explorer l'univers des livres. À son arrivée au premier cycle, l'élève a déjà une culture et a souvent été initié à une tradition religieuse provenant de son milieu familial ou d'ailleurs.

Pour développer la première compétence, l'élève explore des histoires bibliques par une approche thématique. À partir du thème de la famille, il reconstruit l'histoire biblique en utilisant ses principaux éléments et il recourt à diverses formes d'expression telles que le mime, le dessin, l'écriture, etc. Il raconte des histoires bibliques et explique le sens des actions et des valeurs qu'il en dégage.

À la fin du premier cycle, l'élève reconstitue des histoires bibliques simplifiées ou imagées. Il décrit le contexte de l'histoire, en énumère tous les éléments, les met en ordre chronologique. Il fait un lien entre des valeurs et des actions de personnages de la Bible. Il détermine un aspect de la vie lié à une histoire de la Bible.

Deuxième cycle

Au premier cycle, l'élève a commencé à apprécier l'héritage judéo-chrétien par les histoires bibliques qu'il a appris à raconter, notamment au moyen de thèmes soulignant certaines valeurs bibliques.

Au deuxième cycle, l'élève identifie des valeurs reflétées par certains personnages et établit des liens entre leurs actions, leurs valeurs et celles de leur groupe de référence en utilisant une approche biographique. Il y acquiert une connaissance plus approfondie des personnages bibliques et en raconte l'histoire en partie ou en totalité.

À la fin du deuxième cycle, en plus de reconstituer une histoire biblique, l'élève associe des valeurs à certaines actions de personnages contemporains.

Troisième cycle

À son arrivée au troisième cycle, l'élève sait raconter des histoires bibliques et expliquer l'importance qu'y ont joué plusieurs personnages. Il explique également le lien existant entre certaines valeurs de ces personnages et quelques-unes de leurs actions.

Au troisième cycle, l'élève va au-delà du personnage et commence à préciser le rôle de l'influence judéo-chrétienne sur la culture occidentale. Il établit des liens entre la Bible et des domaines socioculturels tels les arts, la musique et la littérature.

À la fin du troisième cycle, l'élève met en évidence les diverses relations qui existent entre la tradition judéo-chrétienne et certains développements de la culture occidentale. Il pointe divers éléments de sa vie où cette influence se fait sentir. Il pointe également des éléments historiques et explique leur rôle. Il explique quelques implications sociales dérivées de la tradition judéo-chrétienne.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

Primaire

Compétence 1

Contexte de réalisation

Apprécier l'influence de la tradition judéo-chrétienne sur la culture occidentale

- en se référant dans la Bible
- à des histoires traitant de relations familiales
 - à des histoires traitant de relations d'amitié
 - à des histoires ayant trait à la communauté
- à l'aide d'une approche thématique
- à l'aide d'une approche biographique
- à l'aide de l'iconographie religieuse dans des œuvres artistiques ou des documents écrits, visuels ou médiatiques

Critères d'évaluation

- Reconstitution d'histoires bibliques
- Justification de l'action du personnage biblique
- Association d'actions et de valeurs chez un personnage biblique
- Association d'actions et de valeurs d'un personnage biblique à celles d'un personnage historique ou contemporain
- Détermination d'aspects de la vie de l'élève liés à des éléments d'une histoire biblique
- Démonstration de l'influence judéo-chrétienne dans le domaine des arts, de la musique et de la littérature

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X	X	X
X		
	X	
	X	
X		
	X	
X	X	X
X	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

Primaire

Composantes de la compétence	Manifestations	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
1. L'élève explore des textes de l'Ancien ou du Nouveau Testament	– Décrit le contexte d'une histoire biblique	X		
	– Nomme les faits, les divers éléments d'une histoire biblique	X		
	– Décrit la vie d'un personnage biblique		X	
	– Nomme un trait distinctif de la vie d'un personnage biblique		X	
	– Observe des faits de l'histoire biblique sous divers points de vue		X	X
	– Saisit la trame, le fil conducteur et le dénouement du récit			X
	– Respecte la chronologie d'une histoire biblique	X	X	X
2. L'élève explique les actions et les valeurs d'un personnage biblique	– Énumère les actions d'un personnage biblique	X	X	
	– Précise l'action dominante	X	X	
	– Identifie une des valeurs véhiculées par ses actions	X	X	
	– Explique en ses mots pourquoi le personnage a agi ainsi	X	X	
	– Dit en ses mots le sens de l'action du personnage		X	X
3. L'élève établit des liens entre les actions d'un personnage biblique et celles d'un personnage contemporain	– Décrit la vie d'un personnage historique ou contemporain		X	
	– Associe des actions et des valeurs d'un personnage biblique à celles d'un personnage historique ou contemporain		X	
4. L'élève met en évidence la contribution de la tradition judéo-chrétienne à la culture occidentale	– Nomme des activités de sa vie où l'influence de la Bible est présente	X	X	X
	– Détermine des domaines socioculturels où la Bible exerce une influence			X
	– Relate quelques faits élémentaires de l'histoire judéo-chrétienne en rapport avec la culture occidentale		X	
	– Relate des faits de l'histoire judéo-chrétienne en rapport avec la culture occidentale			X
	– Nomme des activités quotidiennes où la Bible a une incidence		X	X
	– Détermine des implications sociales liées à l'influence de la Bible			X
	– Détermine les sphères d'activités humaines où la Bible joue un rôle			X

Contenu disciplinaire

Un choix d'histoires de l'Ancien Testament et du Nouveau Testament parmi celles qui suivent.

Ancien Testament

- Histoires concernant la famille
 - La première famille, Adam et Ève (Gen 4)
 - La famille de Noé (Gen 6, 9-22)
 - La famille d'Abraham (Gen 12, 1-9; 13, 2-18; 18, 1-10; 21, 1-7; 24)
 - La famille de Jacob (Gen 25, 19-34; 27; 30, 1-24)
 - La famille de Joseph (Gen 37, 39-46)
- Histoires concernant les amis
 - David et Jonathan : la loyauté dans l'amitié (I Sam 16; 18, 1-5; 19, 1-7; 20; 2 Sam 1, 17-27; 9)
 - Ruth et Naomi : la fidélité dans l'amitié (Rt 1-4)
 - Daniel et ses amis : la solidarité dans l'amitié (Dan 1, 1-20)
- Histoires concernant des groupes d'appartenance
 - L'histoire de Moïse
 - L'enfance (Ex 1, 1-2; 10)
 - La fuite au pays de Madian (Ex 2, 11-22)
 - Le choix par Dieu de libérer le peuple d'Israël (Ex 3, 1-12)
 - La révélation de la puissance de Dieu (Ex 4, 1-17)
 - La fête des pains sans levain (Ex 12, 1-29)
 - Le passage de la mer Rouge (Ex 14, 19-29)
 - Le miracle des mannes et des caillies (Ex 16, 1-17)
 - L'eau de Massa et de Mériba (Ex 17, 1-7)
 - Le veau d'or (Ex 32, 1-24)
 - Les nouvelles tablettes de la Loi (Ex 34, 1-16)
- Histoires concernant des rois d'Israël
 - Saül
 - David
 - Salomon
 - Esther

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X	X	X
X		
X		
X		
X		
X		
X		
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
		X
		X
		X
		X
		X

Nouveau Testament

- Histoires concernant la famille
 - Élisabeth et Zacharie (Lc 1, 8-25)
 - La naissance de Jean-Baptiste (Lc 1, 57-60)
 - Joseph et Marie et la naissance de Jésus (Mt 2, 1-12)
- Histoires concernant les amis
 - Zachée (Lc 19, 1-10)
 - L'homme généreux (Lc 10, 25-37)
 - Le paralytique (Jn 5, 1-14)
 - Les disciples (Lc 5, 1-11)
 - Jésus et Lazare (Jn 11)
 - Jésus chez Marthe et Marie (Lc 10, 38-42)
- Histoires concernant Jésus
 - Son enfance et son adolescence (Lc 2, 1-52)
 - Ses attitudes envers les enfants (Mc 10, 13-16; Lc 18, 15-17; Mt 19, 13-15)
 - Le baptême de Jésus (Mt 3, 13-17)
 - La tentation au désert (Lc 4, 1-19)
 - L'entrée à Jérusalem (Mt 21, 1-11)
 - La dernière cène (Jn 13, 1-35)
 - L'arrestation au jardin de Gethsémani (Lc 22, 39-62)
 - Le procès (Lc 23, 1-25)
 - Le crucifiement (Lc 23, 26-46)
 - L'ensevelissement (Lc 23, 50-56)
 - La résurrection (Lc 24, 1-12)
 - Les apôtres après la mort de Jésus (Lc 24, 13-53)
 - L'ascension de Jésus (Ac 1)
 - L'histoire des premières communautés chrétiennes (Ac 2)

[illegible]

Contenu disciplinaire (Suite)

- Histoires concernant les enseignements de Jésus
 - La brebis perdue et retrouvée (Lc 15, 4-7)
 - La pièce d'argent perdue et retrouvée (Lc 15, 8-10)
 - Le don offert par une pauvre veuve (Mc 12, 41-44)
 - La parabole du serviteur qui refuse de pardonner (Mt 18, 23-35)
 - L'amour, le plus grand des commandements (Mc 12, 28-33)
 - La parabole du Bon Samaritain (Lc 10, 25-37)
 - L'amour de ses ennemis (Mt 5, 43-48)
- Manifestation de l'influence de la Bible
 - Dans la littérature : origines bibliques de certaines expressions langagières
 - Dans l'art : vitraux, sculptures, peintures des grands maîtres, musique, cinéma, etc.
 - Dans l'architecture : églises, temples, synagogues, monuments religieux, etc.

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	
		X		
		X		
		X		
		X		
		X		
		X		
		X		
		X		
X	X	X	X	
X	X	X	X	
X	X	X	X	

Compétence 2

Interagir avec respect au regard du phénomène religieux.

Portée de la compétence

Premier cycle

L'élève arrive au primaire avec peu de connaissances des diverses traditions religieuses. Il ne participe habituellement qu'à une seule tradition religieuse, la sienne. Sa curiosité l'amène à s'intéresser au phénomène religieux et il commence à se questionner à ce sujet.

Au premier cycle, l'élève s'éveille à l'aspect de la célébration de certaines traditions religieuses. Il fait des distinctions entre les différents aspects présentés. Il caractérise sa propre tradition religieuse ou d'autres traditions, explique diverses fêtes et divers symboles et s'intéresse aux expériences et aux témoignages familiaux.

À la fin du premier cycle, l'élève distingue et explique des fêtes et des symboles de différentes religions. Il manifeste un esprit d'ouverture, d'accueil et de respect lors d'une présentation d'une célébration de nature religieuse.

Deuxième cycle

Au premier cycle, l'élève démontre, par son comportement, des notions élémentaires de respect. Son expérience familiale et scolaire lui donne des occasions de développer et d'établir des rapports humains respectueux.

Au deuxième cycle, l'élève découvre les aspects vestimentaire et alimentaire de diverses traditions religieuses. Il s'interroge sur les différences entre les aspects présentés et il fait part de son appréciation. Il établit des liens entre les fêtes, les symboles et l'aspect vestimentaire. Les différents types de vêtements et d'aliments sont un élément déclencheur facilitant une meilleure intégration du respect dans les relations avec autrui.

À la fin du deuxième cycle, l'élève établit des liens pour saisir les différents sens d'éléments visibles (tels que les vêtements et les aliments) en relation avec des traditions religieuses. L'élève démontre du respect en cherchant à en savoir plus long, en posant des questions et en démontrant une sensibilité aux croyances des autres. L'élève s'exprime avec respect sur les différences et les similitudes dans les fêtes, les symboles et certains aspects visibles des traditions religieuses.

Troisième cycle

Au troisième cycle sont construits des scénarios d'apprentissage où l'élève met en valeur ses acquis religieux du cycle précédent. Le respect qu'il peut maintenant démontrer et sa compréhension du fait religieux le préparent à interagir avec plus d'empathie à l'égard d'autrui.

Au troisième cycle, l'élève comprend davantage l'importance des relations humaines harmonieuses. Sa connaissance des différentes perspectives culturelles et religieuses permet un développement plus sain et plus équilibré de sa personne. L'assurance qu'il développe par l'expression de soi et l'écoute de l'autre en fait un être disposé à entretenir des rapports humains privilégiés.

À la fin du troisième cycle, l'élève démontre du respect envers les divers types de célébrations religieuses et de textes sacrés. Il manifeste des attitudes et des comportements conciliants envers ses semblables dans leurs différences religieuses.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

Primaire

Compétence 2		Contexte de réalisation		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Interagir avec respect au regard du phénomène religieux	— en se référant à des fêtes et des symboles religieux	X	X	X		
	— à partir de situations réelles et imaginaires de la vie en classe et dans l'école avec ses pairs et les intervenants	X	X	X		
	— en se référant à son expérience personnelle	X	X	X		
Critères d'évaluation						
— Caractérisation de divers phénomènes ou activités religieuses	X	X	X			
— Explication du sens de certains éléments dans diverses fêtes religieuses	X	X	X			
— Manifestation de respect envers des traditions religieuses	X	X	X			
— Manifestation de respect envers des personnes de traditions religieuses différentes	X	X	X			
— Démonstration d'attitudes conciliantes	X	X	X			
Composantes de la compétence		Manifestations				
1. L'élève découvre la diversité religieuse	— Décrit différents symboles religieux	X	X	X		
	— Décrit divers aspects vestimentaires se rapportant aux religions		X			
	— Décrit divers aspects alimentaires se rapportant aux religions		X			
	— Groupe les éléments communs des célébrations ou événements religieux	X	X			
	— Caractérise diverses célébrations ou événements religieux	X	X			
	— Met en perspective diverses facettes de traditions religieuses			X		
2. L'élève établit des liens entre les aspects visibles de cette diversité et la religion d'appartenance	— Décrit des symboles religieux	X	X			
	— Recherche le sens de symboles religieux	X	X			
	— Associe des symboles aux fêtes religieuses	X	X			
	— Donne en ses propres mots la signification de diverses fêtes religieuses	X	X			
	— Met en perspective des différences et des similarités religieuses			X		
3. L'élève s'exprime avec respect à l'égard de la diversité religieuse	— Partage ses opinions, ses réactions, ses attitudes	X	X	X		
	— Pose des questions d'approfondissement	X	X	X		
	— Écoute l'opinion des autres	X	X	X		
	— Entretient des rapports humains harmonieux		X	X		

Un choix de symboles ou d'événements religieux parmi ceux qui suivent.

- La corne d'abondance
- L'étoile de David
- La croix
- La menorah
- L'œuf de Pâques
- Le croissant et l'étoile
- La fleur de lotus
- La roue de la vie (huit rayons)

- Action de grâces
- Sukkot
- Noël
- Hannouka
- Yom Kippour
- Pâques
- Id-al-Fitr
- Divali
- La naissance de Bouddha
- Cérémonie du thé (bouddhisme)
- Carême (christianisme)
- Pâques orthodoxes (christianisme)
- Pâque juive (judaïsme)
- Ramadan (islam)
- Fête du temple (hindouisme)
- Le retour de la chasse (spiritualité autochtone)

[illegible]

Vêtements et parures de cérémonie dans diverses traditions religieuses

- ## Nourriture dans les cérémonies religieuses

- Rites**

- Rites à l'intérieur des cérémonies religieuses
 - Rites publics et rites privés
 - Prières ou méditation
 - Assemblées, cultes, cérémonies
 - Célébrations saisonnières et annuelles
 - Textes sacrés
 - Calendriers religieux et interreligieux

Rites de passage

- Naissance
- Adolescence
- Vie adulte
- Âge d'or
- Mort

[illegible]

Compétence 3

Agir selon ses valeurs et ses principes moraux ou religieux.

Portée de la compétence

Premier cycle

À l'éducation préscolaire, l'enfant a développé une certaine connaissance de soi, de ses valeurs et de ses principes. Son comportement montre qu'il commence à réfléchir aux actions qu'il accomplit, manifestant ainsi une autonomie grandissante.

Au cours du premier cycle, la connaissance de soi et la découverte des valeurs et des principes moraux et religieux sont exploitées. L'élève se réfère à son contexte familial pour cerner et dégager ses valeurs et ses principes moraux ou religieux. Il exprime et établit des liens entre ces valeurs et principes et les actions qu'il accomplit.

À la fin du premier cycle, l'élève identifie quelques-unes de ses valeurs et quelques-uns de ses principes moraux ou religieux. Il expose la démarche suivie afin d'agir selon ces valeurs et ces principes. Il détermine et décrit une situation donnée et il explore des stratégies d'intervention afin d'agir selon ses valeurs et ses principes moraux ou religieux.

Deuxième cycle

Au premier cycle, l'élève a commencé à cerner ses valeurs et ses principes moraux ou religieux. Il démontre une capacité à résoudre des problèmes simples et connaît mieux ses valeurs.

Au deuxième cycle, l'élève continue à cerner et à exprimer des valeurs et des principes moraux ou religieux dans son groupe d'appartenance. Il approfondit sa compréhension de la démarche. Il intègre une démarche de prise de décision et s'interroge sur le caractère éthique des différents choix qu'il effectue. Les diverses situations de la vie courante, telles que la vie en groupe, servent de contextes favorables au développement de cette compétence.

À la fin du deuxième cycle, l'élève exprime quelques-unes de ses valeurs. Il expose une démarche pour résoudre un problème simple touchant son environnement social immédiat, c'est-à-dire sa famille, ses amis ou son groupe. Il verbalise et exprime ses valeurs en relation avec son environnement.

Troisième cycle

Le deuxième cycle a permis à l'élève de développer une maîtrise suffisante de la résolution de problèmes pour pouvoir maintenant entrer dans une démarche visant à résoudre des problèmes plus complexes.

Au troisième cycle, l'élève applique une démarche de résolution de problèmes à des problèmes moraux complexes. Il ajoute la formulation d'hypothèses à cette démarche.

À la fin du troisième cycle, l'élève intègre de nouvelles valeurs ou exprime celles qu'il connaît mieux. Il actualise ces valeurs et fait preuve de jugement dans des dilemmes moraux. Ses actions reflètent un sens éthique et critique, et montrent qu'il est soucieux du bien d'autrui.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

Primaire

Compétence 3		Contexte de réalisation	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
			1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Agir selon ses valeurs et ses principes moraux ou religieux	– en se référant à sa famille		X		
	– en se référant à son groupe d'appartenance ou à un autre groupe (amis, équipe sportive, groupe de l'église locale, etc.)			X	
	– à partir de situations réelles et imaginaires de la vie en classe et dans l'école avec ses camarades et les intervenants		X	X	X
	– en considérant divers contextes culturels et religieux		X	X	X
	– à partir de situations réelles et complexes				X
Critères d'évaluation					
– Reconnaissance de valeurs et de principes dans une situation donnée			X	X	X
– Application d'une démarche de résolution de problèmes			X	X	X
– Objectivation de l'action entreprise à la lumière de ses valeurs et de ses principes moraux ou religieux			X	X	X
Composantes de la compétence		Manifestations			
1. L'élève prend conscience de ses valeurs et de ses principes moraux ou religieux	– Décrit une situation de la vie courante liée ou non à son vécu		X	X	X
	– Énumère les actions possibles		X	X	X
	– Prévoit les conséquences de ses gestes		X	X	X
	– Analyse les actions possibles en relation avec ses valeurs et ses principes moraux ou religieux		X	X	X
2. L'élève entreprend des actions qui reflètent ses valeurs et ses principes moraux ou religieux	– Détermine l'action la plus conforme à ses valeurs et ses principes moraux ou religieux		X	X	X
	– Fait l'action choisie		X	X	X
3. L'élève objectivise son processus de décision et ses actions en fonction de ses valeurs ou de ses principes moraux ou religieux	– Dresse un bilan de la situation			X	X
	– Détermine ce qui l'amène à penser ou à agir dans une situation donnée			X	X

Contenu disciplinaire

Valeurs

- Les valeurs protestantes telles qu'elles sont décrites par le Comité protestant :
 - la famille, la dimension spirituelle, la quête de la vérité, l'aspect pratique, la responsabilité, le respect, la connaissance de la lecture et de l'écriture

Principes moraux ou religieux

- L'amour de Dieu
- L'amour du prochain
- Le respect des parents
- L'amour fraternel
- Le respect de la vie
- Le concept du bien et du mal
- L'empathie
- La solidarité

Exemples d'actions

- Le partage, la coopération, la conciliation, le pardon, la réconciliation
- L'initiative, le don, l'entraide, l'effort, le travail bien fait, le bénévolat

La famille

- Définition
- Composition
- Rôles
- Responsabilités
- Règles
- Valeurs
- Relations entre les membres de la famille élargie (oncles et tantes, grands-parents, cousins, cousines)
- Contribution de la famille à la survie et à l'épanouissement de la personne

	1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée		(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
Valeurs	X	X	X		
Principes moraux ou religieux	X	X	X		
• L'amour de Dieu	X	X	X		
• L'amour du prochain	X	X	X		
• Le respect des parents	X	X	X		
• L'amour fraternel	X	X	X		
• Le respect de la vie	X	X	X		
• Le concept du bien et du mal	X	X	X		
• L'empathie	X	X	X		
• La solidarité	X	X	X		
Exemples d'actions	X	X	X		
• Le partage, la coopération, la conciliation, le pardon, la réconciliation	X	X	X		
• L'initiative, le don, l'entraide, l'effort, le travail bien fait, le bénévolat	X	X	X		
La famille	X				
• Définition	X				
• Composition	X				
• Rôles	X				
• Responsabilités	X				
• Règles	X				
• Valeurs	X				
• Relations entre les membres de la famille élargie (oncles et tantes, grands-parents, cousins, cousines)	X				
• Contribution de la famille à la survie et à l'épanouissement de la personne	X				

Contenu disciplinaire (Suite)

Les amis

- Définition de l'amitié
- Relations d'amitié
- Types d'amitié
- Influences et comportements
- Meilleur ami, camarades de classe
- Amitiés
- Effet de l'amitié sur la qualité de la vie

Groupes d'appartenance

- Définition
- Composition
- Rôles
- Responsabilités
- Fonctionnement
- Liens d'appartenance à différents groupes
- Le besoin et le sens d'appartenance
- Les sentiments éprouvés en rapport avec son appartenance à un groupe ou à son exclusion d'un groupe
- L'apport de la collectivité à l'élève
- L'apport de l'élève à la collectivité
- Les relations intragroupes et intergroupes
- Les personnes à l'extérieur du groupe
- Les manifestations de la vie en groupe
- Les organisations
- Les traditions liées au groupe
- Les contributions du groupe à la société

1 ^{er}	(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
		2 ^e	3 ^e
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	
			X
			X
			X
			X
			X
			X
			X
			X
			X
			X
			X
			X



Suggestions

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

Compétence 1

- Logiciels de dessin, de jeux et d'écriture
- Consultation de cédéroms sur la Bible : les histoires bibliques et les civilisations anciennes
- Portfolio de dessins thématiques

Compétence 2

- Consultation de cédéroms sur les traditions religieuses
- Recherche dans Internet et tri d'information sur les événements, les fêtes ou les célébrations religieuses

Compétence 3

- Création de bases de données
- Évaluation de sites Internet
- Forum de discussion

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X	X	X
X	X	X
X		
X	X	X
X	X	X
X	X	X
		X
		X

Suggestions (Suite)

Enrichissement

Compétence 1

- Lecture d'autres histoires bibliques
 - La naissance d'Ismaël (Gen 16)
 - La promesse d'Abraham (Gen 17)
 - Une mère et son fils dans le désert (Gen 21. 8-21)
 - Les douze tribus d'Israël (Gen 49)
 - Certains aspects de la vie quotidienne dans les temps bibliques
 - Certains aspects de la civilisation égyptienne, mésopotamienne, gréco-romaine en rapport avec les histoires bibliques
 - Des imageries populaires liées aux textes bibliques
- Travail de recherche au moyen des arts en faisant appel à des thèmes bibliques
 - Recherche illustrée par des dessins ayant comme thèmes des éléments bibliques
 - Répertoire de musique, de chants religieux, d'expressions et de locutions qui viennent de la Bible, de statues, de vitraux, etc.

Compétence 2

- Travail de recherche sur des fêtes, des célébrations ou des événements religieux
 - Artefacts religieux, objets sacrés
 - Événements heureux ou tristes dans la vie d'une personne (anniversaire, fête des Mères, fête des Pères, décès)
- Travail de recherche sur des éléments culturels liés à la religion
- Travail de recherche sur de la nourriture dans diverses traditions religieuses
- Travail de recherche sur l'évolution historique d'une fête, de célébrations ou d'événements religieux
 - Noël et l'Action de grâces dans certains pays

Compétence 3

- Connaissance par l'élève de sa propre personne (goûts, talents, forces, qualités, intérêts, capacités, besoins)
- Pression des pairs et influence des autres
- Responsabilités et devoirs conformes aux règles de vie
- Résolution de conflits entre frères et sœurs, entre amis, entre camarades de classe
- Attitudes et comportements appropriés dans des situations difficiles

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X		
X		
X		
	X	
X	X	X
	X	X
X	X	X
		X
		X
		X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X

Suggestions (Suite)

Travaux personnels des élèves

Compétence 1

- Recherche de matériel pour une présentation d'un personnage biblique
- Production de dessins, d'affiches ou de textes présentant un personnage biblique
- Présentation de l'histoire biblique ou du personnage à une personne de son choix
- Lecture de textes bibliques et contemporains

Compétence 2

- Compte rendu oral d'une fête religieuse dans sa famille ou dans sa communauté
- Écoute sélective d'émissions radiodiffusées ou télévisées en rapport avec une célébration religieuse
- Recherche d'articles et d'illustrations portant sur certains aspects d'une tradition religieuse
- Enquête auprès de membres d'un groupe religieux différent du sien

Compétence 3

- Énumération et illustration des tâches et des responsabilités des membres de sa famille
- Entrevue avec un membre de sa famille ou un ami sur ses valeurs
- Élaboration d'un portfolio
- Préparation d'une danse, d'une production dramatique ou d'une chanson
- Dessin illustrant des valeurs vécues en famille, avec des amis ou au sein d'un groupe d'appartenance

(1 ^{er} cycle) Version approuvée	(2 ^e et 3 ^e cycles) Version provisoire	
	1 ^{er}	2 ^e 3 ^e
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X	X	X
X		
	X	X
X	X	
X		X
X		
X	X	X
X	X	X
X	X	X

6

Favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves



Le Programme de formation a été élaboré de façon à améliorer la qualité des apprentissages de tous les élèves et à mener chacun à **la réussite de son parcours scolaire**. Pour plusieurs élèves, le défi est important. Il appelle, en fait, non seulement un enrichissement constant de **l'environnement éducatif**, mais aussi une prise en compte des besoins propres à chaque apprenant.

C'est dans cette optique que sont proposées, dans ce programme de formation, les indications que vous trouverez regroupées dans les pages suivantes. Huit catégories y figurent, chacune correspondant à une zone de fragilité observée chez de nombreux élèves.

Les indications qui s'y rattachent s'inscrivent donc dans une **perspective préventive**. Elles visent à mettre en lumière des conditions nécessaires pour assurer **la réussite du plus grand nombre** dans l'actualisation d'un programme de haut niveau. Elles ne sont ni exhaustives ni exclusives, pas plus qu'elles ne sont prescriptives.

Il ne s'agit pas ici d'enlever à l'enseignant la **marge de manœuvre** qui lui revient dans le choix des stratégies et des moyens à privilégier (dans son enseignement, la gestion de sa classe ou des comportements de ses élèves, etc.). Il s'agit, en fait, de le mettre à l'affût de **facteurs de vulnérabilité** et de **signes de difficulté** sur lesquels il peut agir dès maintenant, avant que les problèmes surgissent ou augmentent.

Sur la voie de la prévention

Attention et concentration

- Plusieurs élèves sont très sensibles aux interférences et aux stimuli visuels, d'où l'importance d'accorder une attention particulière à leur emplacement dans la classe et à l'aménagement du local. On pourra également compter sur l'aide des pairs pour aider un élève qui s'est laissé distraire ou qui est tenté de le faire à demeurer concentré.
- Dans des tâches de recherche visuelle dans un espace donné, certains élèves se laissent facilement distraire par tout ce qui se trouve à la périphérie de celui-ci; ils auront avantage à délimiter cet espace (en utilisant un doigt curseur ou en ayant recours à un cache, par exemple).
- Plusieurs élèves ont besoin de changer de position ou d'activité pour maintenir leur intérêt, leur attention et leur concentration. Il vaut mieux convenir avec eux de périodes de travail plus courtes et plus fréquentes ou leur proposer une alternance entre des tâches manuelles et des tâches intellectuelles.
- La proximité de l'enseignant peut être suffisante pour recentrer un enfant sur sa tâche. Par ailleurs, il peut être utile de convenir avec certains élèves d'un code verbal, visuel ou sonore qui les rappellera à l'ordre en toute discrétion.
- Plusieurs élèves ont besoin de se détendre pour retrouver leur vigilance par la suite. Si certains ont besoin, pour y arriver, de s'arrêter ou d'écouter une musique calme, d'autres ont besoin de se divertir ou de bouger.

Organisation dans l'espace et le temps

- Plusieurs élèves ont besoin qu'on leur accorde du temps pour réfléchir au matériel nécessaire à la réalisation d'une tâche ou d'un projet et pour sélectionner le matériel non pertinent qu'il leur faut ranger. Certains ont besoin, en plus, d'être guidés dans leurs choix par l'adulte ou par leurs pairs.
- Plusieurs élèves ont du mal à estimer le temps; ils ont besoin de signes ou de rappels externes (verbaux, visuels ou sonores) pour se représenter le temps dont ils disposent pour réaliser ou terminer une activité ou un projet.
- Plusieurs élèves ont besoin de points de repère pour se situer dans le temps. L'exploitation quotidienne d'un calendrier et d'une ligne de temps représentant une journée agit non seulement sur leur apprentissage des cycles (jours, semaines, saisons, etc.), mais aussi sur leur sécurité affective.
- Pour planifier et rentabiliser leur temps, plusieurs élèves ont besoin que soient affichés le plan de travail pour une période de même que des suggestions d'activités pour occuper les temps libres.
- Les élèves non familiers avec l'environnement (nouveaux arrivants, allophones, etc.) ont besoin d'un temps d'exploration des diverses ressources de la classe et de l'école.

Estime de soi

- Certains élèves recherchent constamment l'approbation sociale. Ils ont besoin qu'on souligne leurs progrès et qu'on les félicite pour leurs efforts; la valorisation de leurs pairs les touche particulièrement. On tendra, toutefois, à réduire cette dépendance par rapport à l'approbation des autres en apprenant à l'élève à s'encourager lui-même et à se féliciter.
- Certains élèves évoluent dans des milieux familiaux ou sociaux plus éloignés de la culture scolaire que d'autres. Ils ont besoin, tout comme leurs parents, qu'on les considère et qu'on prenne en compte leur réalité socioculturelle. Ils ont également besoin d'être accompagnés dans l'approvisionnement de cette culture scolaire qui leur est parfois étrangère.

- En matière d'hygiène et d'alimentation, l'élève est loin de porter seul la responsabilité de ses habitudes de vie : il doit assumer, en quelque sorte, des choix faits par ses parents. Il a besoin de sentir que l'école agit de concert avec la famille. Il a besoin également qu'on l'outille pour faire des choix personnels éclairés.
- L'élève a besoin, pour collaborer, de sentir que son apport est important et même nécessaire à l'équipe, d'où l'importance de prévoir des rôles interdépendants et à la mesure des capacités de chacun. Cela ne veut pas dire qu'on doive confiner les élèves toujours aux mêmes rôles, bien au contraire!
- Les enfants issus de milieux homogènes peuvent avoir du mal à mettre des images sur la cohabitation de différentes traditions culturelles et religieuses. Ils ont besoin qu'on adapte les exemples à leur propre réalité (cohabitation de générations, de personnes avec ou sans handicap, etc.) et qu'on insiste sur les points de convergence plutôt que sur les différences.
- Certains élèves ont besoin, pour que se développent leur sentiment d'appartenance et leur compétence sociale, d'assumer une responsabilité au sein de leur classe.

Socialisation

- Certains élèves ont beaucoup de mal à décoder avec justesse des émotions sur un visage. Ils ont besoin d'être sensibilisés aux diverses interprétations que l'on peut donner à la communication non verbale. Certains ont également besoin que l'on construise avec eux un référentiel visuel qui leur propose des choix (illustrations, photographies ou mots traduisant des émotions).
- L'élève, quel que soit son âge, ne sait pas toujours trouver lui-même une solution de rechange à un geste inapproprié; il a parfois besoin qu'on lui en suggère et qu'on lui fournisse des modèles. Ses camarades constituent ici la meilleure ressource.
- Certains élèves ont du mal à reconnaître leurs gestes inacceptables et ont tendance à confronter la personne qui les relève. Partir d'une intention positive de l'élève, c'est-à-dire de ce qu'il voulait ou visait, facilite l'échange d'idées et l'ouverture à des comportements plus adaptés.
- L'impulsivité de certains élèves les amène parfois à poser des gestes violents et souvent à tenir des propos non nuancés. Ces élèves ont besoin qu'on leur enseigne explicitement à recourir au dialogue intérieur ou à d'autres moyens les aidant à garder le contrôle de leurs émotions : grandes inspirations, retrait temporaire, écriture automatique, etc.
- Peu sûrs d'eux-mêmes, certains élèves sont facilement influençables; ils ont besoin qu'on discute avec eux des influences possibles, mais aussi de moyens d'y résister quand elles ne conviennent pas. Les jeux de rôles et les mises en situation constituent une façon intéressante de travailler sur l'affirmation de soi, puisqu'ils aident le jeune à se représenter une situation, suscitent des réactions et lui fournissent l'occasion d'imaginer des conséquences à des actions.
- Plusieurs élèves ont besoin, pour que se développe leur conscience sociale, de moments de mise en commun d'actions passées avec leurs conséquences. Le conseil de classe et le conseil de coopération sont à notre service et peuvent répondre à ce besoin.

Communication et verbalisation

- Plusieurs élèves ont besoin d'être guidés pour arriver à mettre des mots aussi bien sur ce qui se passe dans leur tête (ils mobilisent leur attention, ils se font des images, ils intègrent des notions dans leur mémoire, etc.) que sur leurs actions (écouter, regarder, écrire, etc.). Pour les aider, l'enseignant les questionnera de manière à solliciter de leur part des descriptions (Comment sais-tu que...? À quoi reconnais-tu que...? Que fais-tu quand...?) plutôt que des explications.
- La communication au sein d'un groupe est facilitée lorsque les élèves sont placés en cercle ou en fer à cheval. Cette disposition favorise le contact visuel ainsi que la portée de la voix.
- Certains élèves ont besoin d'aide pour structurer leur message, par exemple de mots ou de questions clés, de représentations schématiques, d'expressions fréquemment utilisées, d'une liste de vérification, etc.

- Certains élèves sont lents dans les tâches de dénomination; ils ont besoin de temps et parfois d'indices pour parvenir à nommer même des objets familiers. Pour les amener à élargir leur vocabulaire, on se souciera d'augmenter les exigences graduellement. On commencera par nommer l'objet (*C'est un...*), on invitera ensuite l'élève à le reconnaître (*Montre-moi le...*) pour finalement l'amener à le nommer à son tour (*Qu'est-ce que c'est?*).
- Lors d'activités impliquant des échanges interpersonnels, l'utilisation d'un support concret (un bâton de la parole ou un microphone, par exemple) sera nécessaire à certains élèves pour les aider à prendre la place qui leur revient sans empiéter sur celle des autres.

Motivation : engagement et persévérance

- Les émotions, suscitées par les perceptions qu'il a des causes de ses réussites et de ses échecs, déterminent en bonne partie son niveau de motivation. Pour accepter de courir des risques et de faire des efforts, il a besoin de sentir qu'il a le pouvoir d'agir sur ces causes de même que sur ses perceptions.
- Certains élèves (plus particulièrement des garçons) ne sont guère motivés par l'apprentissage de la lecture; aussi s'avère-t-il essentiel que l'on soit attentif à leurs intérêts et que l'on sache tenir compte de leurs forces dans d'autres domaines.
- Plusieurs élèves ont besoin, pour s'engager dans une tâche, de sentir qu'ils sont capables de relever le défi et qu'aucune erreur ou maladresse ne leur fera perdre la face.
- Plusieurs élèves ont besoin, pour terminer une tâche, qu'on leur donne une rétroaction fréquente aussi bien sur la réalisation de celle-ci que sur leur comportement.

Compréhension et mémorisation

- Certains élèves arriveront plus facilement à s'approprier une consigne si on convient avec eux, pour la traiter, d'une procédure qu'on affichera et qu'on modélisera. La reformulation faite par l'élève témoignera de son niveau de compréhension de la consigne; elle constitue une étape essentielle.
- Certains élèves ont besoin, pour organiser leurs idées (ou pour mettre leurs phrases en ordre), de manipuler les divers éléments de la séquence (notés sur des bandes de papier, par exemple).
- Pour mettre des informations en réseaux et par ricochet en favoriser la mémorisation, l'élève peut avoir besoin de passer par son corps (en personnifiant lui-même un élément) avant d'accéder à une représentation mentale.
- Certains élèves ont besoin plus longtemps que d'autres d'un matériel concret (à manipuler, à explorer ou à expérimenter) pour que se forment ou se transforment des concepts dans leur tête.

Autorégulation et transfert

- Certains élèves ont besoin qu'on leur rappelle la façon d'aborder une tâche de lecture en mathématique ou dans une autre matière; ils ne pensent pas nécessairement à réinvestir les stratégies travaillées en français ou en anglais, langue d'enseignement.
- L'élève, pour faire des choix judicieux, a besoin de prendre conscience des avantages que lui procure l'utilisation de stratégies efficaces et des inconvénients que peut entraîner le recours à des stratégies non appropriées ou la mauvaise utilisation de stratégies.
- Plusieurs élèves ne font pas le parallèle entre une démarche de résolution d'un problème mathématique et celle d'un problème d'ordre moral ou social; ils ont besoin qu'on les amène à faire ce lien.
- Plusieurs élèves à risque ont une vision restreinte des événements. Centrés sur l'immédiat, ils ont du mal à revenir sur les actions passées pour les analyser et à anticiper les actions futures pour présumer de leurs conséquences. Ils ont besoin, pour y arriver, que l'on regarde d'abord les événements par une toute petite fenêtre, pour l'élargir par la suite.

Bibliographie

Section générale

ARCAND, Lyne, Jean-Yves DAIGLE, Suzie LAPOINTE, Michelle MOREAU et Yvon RODRIGUE. *Les compétences essentielles liées à la santé et au bien-être à intégrer au curriculum des enfants de l'éducation préscolaire et des jeunes du primaire et du secondaire au Québec*, Groupe interministériel sur les curriculums, volet Santé et bien-être, Québec, 1998, 75 p.

BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, 192 p.

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, 208 p.

CLOUTIER, Richard, et André RENAUD. *Psychologie de l'enfant*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 773 p.

COHEN, Elizabeth G. *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour une classe hétérogène*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1994, 212 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale*, Québec, 1995, 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation*, Québec, 1998, 110 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, 65 p.

CYR, Paul. *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou, CEC, 1996, 181 p. (Collection Le point sur...).

DELORS, Jacques. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, Paris, Odile Jacob, 1996, 311 p.

GARDNER, Howard. *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996, 236 p.

GILLET, Pierre (dir.). *Construire la formation*, Paris, ESF, 1992, 157 p.

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, 1997, 422 p.

JONNAERT, Philippe, et Cécile VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 431 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1 500 p.

MARZOUK, Abdellah, Pauline CÔTÉ et John KABANO. *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Monographie n°49, GREME, 1999, 61 p.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Un Québec fou de ses enfants : rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, Québec, Direction des communications, 1991, 179 p.

- NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy, MST, 1998, tome 1, 232 p.
- NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Sainte-Foy, MST, 1998, tome 2, 552 p.
- PARÉ, André. *Créativité et pédagogie ouverte*, volume II : « Créativité et apprentissage », Laval, NHP, 1977, 320 p.
- PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence*, 7^e édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, 370 p.
- PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950, 342 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1998, 125 p.
- REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p.
- RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (dir.). *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Paris et Dijon, Éditions Sciences humaines, 1998, 540 p.
- TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques, 1999, 223 p.
- TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?*, avec la collaboration de Annie Presseau, Paris, ESF, 1998, 127 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.

PROGRAMME DES PROGRAMMES

- ASSAGIOLI, Roberto. *L'acte de volonté*, traduit par Paul Paré, Montréal, Centre de psychosynthèse, 1987, 236 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT. *Guide québécois des ressources en éducation en formation relative à l'environnement et au développement durable*, Montréal, AQPERE, 1995, 64p.
- AUDIGIER, François. *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique. Concept de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une première synthèse*, Paris, Institut national de recherche pédagogique pour le Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1998.
- BANNISTER, Rosella, et C. MONSMA. *Classification of Concepts in Consumer Education (Monography 137)*, Cincinnati, South-Western Publishing Co., 1982, 56 p.
- BARETTE, Diane. *Différences et particularités de l'approche par compétences par rapport à l'approche par objectifs, programme d'études DEFIS*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.
- BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1977, 2 vol.
- BEAUDET, Alain. *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF, 1973, 123 p.
- BRÉE, Joël. *Les enfants, la consommation et le marketing*, Paris, PUF, 1993, 20 p.
- CAPRA, Fritjof. *Le temps du changement*, Monaco, Éditions du Rocher, 1983, 406 p.

- CHEVALIER, Jacques. *Histoire de la pensée 2. La pensée chrétienne*, Paris, Flammarion, 1956, 845 p.
- CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 340 p.
- COLLINS, M., D. STUDD et J. WALLACE. *Planifier ta carrière... un défi quotidien*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1991, vol. 1, 97 p., vol. 2, 95 p.
- COMITÉ INTERMINISTÉRIEL D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT. *Situations d'apprentissage*, 13 fiches, Québec, MEF, 1994.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les défis éducatifs de la pluralité*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1987, 43 p.
- CROIZIER, Monique. *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF, 1993, 144 p.
- DUCLOS, Germain, Danielle LAPORTE et Jacques ROSS. *L'estime de soi de nos adolescents : guide pratique à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire de Montréal, 1995, 178 p.
- DUMAS, Jean-Louis. *Histoire de la pensée 2. Renaissance et siècle des Lumières*, Paris, Tallendier, 1990, 445 p.
- ERIKSON, Erik H. *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1992, 328 p. (Nouvelle bibliothèque scientifique).
- ERIKSON, Erik H. *Enfance et société*, Actualité pédagogique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1982.
- FETRO, J.V. « Personal and Social Skills Development is Basic », *The Comprehensive School Health Challenge: Promoting Health through Education*, Santa Cruz, Californie, ETR Associates, 1994, vol. 1, 11 p.
- GONNET, Jacques. *Éducation et médias*, Paris, PUF, 1997, 128 p. (Collection Que sais-je?).
- GUNTER, Barrie, et Adrian FURHAM. *Children as Consumers. A Psychological Analysis of the Young People's Market*, London, New York, Routledge, 1998, 215 p.
- HACHÉ, Lorraine, Phil S. JARVIS et Dave E. REDEKOPP. *Plan directeur pour le design en développement de vie-carrière, Compétences, guide de la maternelle à l'âge adulte*, Centre national en vie-carrière, Développement des ressources humaines Canada, printemps 1998, version abrégée, 75 p.
- HERSKOVITS, s. p. *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, Payot, 1967, 331 p.
- HOWDEN, James. *Pratico-pratique : Coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Montréal, 1994, 142 p.
- JASMIN, Danielle. *Le conseil de coopération : Un outil de gestion pédagogique de la vie de classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1993, 132 p.
- JERPHAGNON, Lucien. *Histoire de la pensée : Philosophies et philosophes, Antiquité et Moyen Âge*, Paris, Tallandier, 1989, 537 p.
- JONES, E. H., N. S. MILLER et L. TRITSCH. « School Restructuring: How is the Health Program Affected? », *The Comprehensive School Health Challenge: Promoting Health Through Education*, Santa Cruz, Californie, ETR Associates, 1994, vol. 1, chap. 21, 611 p.
- KAGAN, Spencer. *Cooperative Learning: Resources for Teachers*, San Juan Capistrano, 1995, pag. multiple.
- KAPFERER, Jean-Noël. *L'enfant et la publicité. Les chemins de la séduction*, Paris, Dunod, 1985, 199 p.
- « L'éducation dans une perspective planétaire » (numéro thématique), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 1, 1997, 238 p.
- LABORIT, Henri. *La nouvelle grille*, Paris, Robert Laffont, 1974, 357 p.

- LARAMÉE, Alain. *L'éducation critique aux médias*, Sainte-Foy, Télé-université, 1998, 182 p. (Collection Communication et société).
- LAURENDEAU, Marie-Claire, et autres. *Sensibilisation à la violence en milieu scolaire : Évaluation d'un programme-pilote, Apprentissage et socialisation*, 1989, vol. 12, n° 2, p. 89-98.
- LEDUC, Constance, Ginette H. BROCHU et Carole DESCHAMPS. *Pour mieux vivre ensemble : guide pédagogique*, Commission des droits de la personne, Montréal, Modulo, 1991, 250 p.
- McNEAL, James U. *Kids as Customers, A Handbook of Marketing to Children*, New York, Lexington Books, 1992, 234 p.
- MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989, 158 p.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, 531 p.
- MEYER-BISCH, Patrice (dir.). *La culture démocratique : un défi pour les écoles*, Paris, UNESCO, 1995, 152 p. (Collection Culture de la paix).
- MORIN, Edgar. *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, 155 p.
- NIETZSCHE, F. *Le gai savoir*, Paris, Gallimard, 1950, 379 p. (Collection Idées NRF).
- NOOR NKAKÉ, Lucie-Miami. *L'éducation à la compréhension internationale : une idée qui fait son chemin*, Paris, Bureau international d'éducation, 47 p.
- OUELLET, Fernand (dir.) *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, 543 p.
- PIAGET, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant*, 6^e édition, Paris, PUF, 1991, 335 p. (Bibliothèque de philosophie contemporaine).
- PICHETTE, Michel (en collaboration). *Vivre avec les médias, ça s'apprend!*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et Service aux collectivités (UQAM), 1996, 226 p.
- PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique*, série « Références et travaux universitaires », Montréal et Paris, L'Harmattan, 1996, 357 p.
- ROUSSY, Michel. *Esquisse d'un modèle d'éducation aux médias pour les écoles secondaires au Québec, thèse de doctorat*, Département des sciences de l'éducation, Université de Montréal, juin 1993, 236 p.
- SAUVÉ, Lucie. *Pour une éducation relative à l'environnement*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1997, 361 p.
- SÉGUIN, Claude. *La maîtrise des TIC, un référentiel québécois*, DRD-MEQ, 1999, 26 p.
- SLAVIN, Robert. *Cooperative Learning*, New York, Longman Inc., 1983, 147 p.
- TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies. Quel cadre pédagogique?*, Montréal, Logiques, 1998, 127 p.
- VOLCY, Marc-Yves. *Mini-trousse : pédagogie de la coopération*, CEICI, 1991, 26 p.
- WILLIAMS, Linda V. *Deux cerveaux pour apprendre, le gauche et le droit*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1986, 204 p.

- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *L'éducation préscolaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1999, 49 p.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. *Zoom sur la maternelle, Profil d'intervention en maternelle 4 ans et 5 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Montréal, CSIM, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1996, 121 p.
- DARVEAU, Paul, et Roland VIAU. *La motivation des enfants : le rôle des parents*, Saint-Laurent, Renouveau pédagogique, 1997, 132 p.
- DE GRAEVE, Sabine. *Apprendre par les jeux, Outils pour enseigner*, Bruxelles, De Boeck, 1996, 127 p.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. *Kindergarten Curriculum Guide*, St. John's, Government of Newfoundland and Labrador, 1997, 196 p.
- DUCLOS, Germain, et une équipe d'éducatrices dirigée par Denise BERTRAND. *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer, Guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans*, Hôpital Sainte-Justine, Montréal, CPE Enfants des Neiges, 1997, 120 p.
- EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA. *Reading Developmental Continuum*, East Perth, 1994.
- MICHELET, André. *Le jeu et l'enfant : progrès et problèmes*, Québec, Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, 1999, 165 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1997, 61 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1981, 43 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Dès le préscolaire... Recueil d'outils de gestion de classe*, Québec, 1992, 228 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Vers une pédagogie par le jeu*, sous la direction d'Odile Lapointe, Québec, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Kindergarten Curriculum Guide*, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le programme du jardin d'enfants*, 1998, 19 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école primaire*, Paris, Centre national de développement pédagogique, 1995, 123 p.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Jouer c'est magique*, Programme favorisant le développement de l'enfant, fascicules I à IV, Québec, 1995, 51 p.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Jouer c'est magique*, Programme favorisant le développement de l'enfant, fascicules V et VI, Québec, 1996, 73 p.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Les Publications du Québec, 1997, 38 p.
- VERMETTE, Monique, et Christine PÉRUSSET. *Zoom sur la maternelle. Guide d'accompagnement*, Montréal, CSIM, 1992, 70 p.

Communication orale

- DOLZ, Joaquim, et Bernard SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998, 211 p.
- GAGNÉ, Gilles, Luc OSTIGUY, Louis LAURENCELLE et Roger LAZURE. *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez des élèves québécois*, Université de Montréal, Recherches et essais, n° 18, 1999, 197 p.
- MORIN, Élisabeth. *Pour tout dire : la communication orale au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune Lorette, 1998, 91 p.
- OSTIGUY, Luc, et Gilles GAGNÉ. *Le développement du français oral soutenu par l'analyse du langage (3^e-6^e année)*, Université de Montréal, Documentation pédagogique, n° 9, 1988, 131 p.
- PRÉFONTAINE, Clémence, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques, 1998, 253 p.
- SIMONPOLI, Jean-François. *La conversation enfantine*, Paris, Hachette, 1991, 143 p.
- TOCHON, François-Victor. *Organiser des activités de communication orale*, Université de Sherbrooke, CRP, 1997, 190 p.
- TOCHON, François-Victor. *Oral et intégration des discours*, Université de Sherbrooke, CRP, 1992, 206 p.
- WIRTHNER, Martine, Daniel MARTIN et Philippe PERRENOUD (dir.). *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991, 241 p.

Culture littéraire

- BRUN-COSME, Nadine, Gérard MONCOMBLE et Christian POSLANIEC. *Dire, lire, écrire*, Toulouse, Milan, 1993, 229 p.
- BRUNER, Jérôme. *L'éducation : entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, 255 p.
- COURCHESNE, Danièle. *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999, 200 p.
- DEMERS, Dominique. *Du petit poucet au dernier des raisins*, Montréal, Québec Amérique, 1994, 253 p.
- DEVANNE, Yves. *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, tome 1 (cycles 1 et 2), tome 2 (cycle 3), Paris, Armand Colin, 1997, 174 p.
- DEVANNE, Yves, Louisette MAUGUIN et Pascal MESNIL. *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, tome 3 (CP), Paris, Armand Colin, 1996, 142 p.
- DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR. *Pour une lecture littéraire (1) : approches historique et théorique*, Bruxelles, Duculot-De Boeck, 1996, 302 p.
- DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR. *Pour une lecture littéraire (2) : bilan et confrontations*, Bruxelles, Duculot-De Boeck, 1996, 381 p.
- GERVAIS, Flore. *École et habitudes de lecture*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, 111 p.

GUÉRETTE, Charlotte. *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Sainte-Foy, La Liberté, 1998, 269 p.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS. *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*, Québec, 1998, 115 p.

POSLANIEC, Christian. *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier, 1992, 262 p.

POSLANIEC, Christian. *Donner le goût de lire*, Paris, Éditions du Sorbier, 1990, 237 p.

STOECKLÉ, Rémy. *Activités à partir de l'album de fiction*, Paris, L'École, 1994, 125 p.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

Didactique du français

CHISS, Jean-Louis, Jacques DAVID et Yves REUTER. *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, 276 p.

DESCHÊNES, Jacques-André. *La compréhension et la production de textes*, Sillery, PUQ, 1988, 136 p.

FORTIER, Gilles, et Clémence PRÉFONTAINE (dir.). *Enseigner le français : Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Logiques, 1994, 317 p.

NIQUET, Gilberte. *Enseigner le français : Pour qui? Comment?*, Paris, Hachette, 1991, 224 p.

OUELLET, Yolande, et Jocelyne PICARD. *Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune Lorette, 1996, 67 p.

PRÉFONTAINE, Clémence, Lucie GODARD et Gilles FORTIER (dir.). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Logiques, 1998, 369 p.

PRÉFONTAINE, Clémence, et Monique LEBRUN (dir.). *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques, 1992, 354 p.

REUTER, Yves. *Les interactions lecture-écriture*, Neuchâtel, Peter Lang, 1994, 404 p.

SAINT-LAURENT, Lise, Jocelyne GIASSON, Claude SIMARD et Jean DIONNE. *Programme d'intervention pour les élèves à risque*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1995, 297 p.

SIMARD, Claude. *Éléments de didactique du français, langue première*, Montréal, ERPI, 1997, 190 p.

TISSET, Carole, et Renée LÉON. *Enseigner le français à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1992, 303 p.

Écriture

BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND (dir.). *La production de textes*, Montréal, Logiques, 1995, 331 p.

GROUPE ÉVA. *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, INRP et Hachette Éducation, 1996, 263 p.

GROUPE ÉVA. *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, INRP et Hachette Éducation, 1991, 239 p.

JOLIBERT, Josette, Christine SRAKI, Liliane HERBEAUX et le Groupe de recherche d'Écouen. *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Paris, Hachette, 1992, 143 p.

JOLIBERT, Josette, et le Groupe de recherche d'Écouen. *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988, 160 p.

PERRAUDEAU, Michel. *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*, Paris, Albin Michel, 1994, 127 p.

PRÉFONTAINE, Clémence. *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Logiques, 1998, 381 p.

REUTER, Yves. *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, 181 p.

Grammaire de référence

ARCAND, Richard. *Figures et jeux de mots*, Belœil, La Lignée, 1991, 354 p.

CAMPAGNA, Marc, et Florence CASTINCAUD. *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF, 1999, 123 p.

CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Logiques, 1996, 447 p.

GENEVAY, Éric. *Ouvrir la grammaire*, Montréal, Chenelière, 1994, 274 p.

GOBBE, Roger, et Michel TORDOIR. *Grammaire française*, Saint-Laurent, Trécaré, 1986, 440 p.

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994, 646 p.

TOMASSONE, Robert. *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave, 1996, 317 p.

Lecture

BEDOUE, Michèle, et Frédérique CUISINIEZ. *Lire : soyez rapide et efficace*, Paris, ESF, 1994, 159 p.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor, 1993, 205 p.

CHARMEUX, Évelyne. *Échec à l'échec en lecture*, Toulouse, Milan, 1998, 138 p.

CHAUVEAU, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz, 1997, 192 p.

DIONNE, Jean-Paul, Jean-Yves BOYER et Patricia RAYMOND (dir.). *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Logiques, 1994, 317 p.

GIASSON, Jocelyne. *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, 271 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1995, 334 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 255 p.

GOLDER, Caroline, et Daniel GAONAC'H. *Lire et comprendre : pédagogie de la lecture*, Paris, Hachette Éducation, 1998, 143 p.

JOLIBERT, Josette, et Catherine CRÉPON et le Groupe de recherche d'Écouen. *Former des enfants lecteurs de textes*, Paris, Hachette Écoles, 1991, 95 p.

JOLIBERT, Josette, et le Groupe de recherche d'Écouen. *Former des enfants lecteurs*, Paris, Hachette Écoles, 1984, 127 p.

JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999, 136 p.

MORAIS, José. *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob, 1999, 359 p.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob, 1998, 219 p.

PIGALLET, Philippe. *Méthodes et stratégies de lecture*, Paris, ESF, 1996, 168 p.

SAVINO, Josiane, et Jean AGNÈS. *Apprendre avec la presse*, Paris, Retz, Pédagogie pratique, 1999, 256 p.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1994, 159 p.

VANDERDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte*, Cap-Saint-Ignace, Boréal, 1999, 271 p.

VANDERDORPE, Christian. *Apprendre à lire des fables*, Longueuil, Le Préambule, 1989, 191 p.

FRANÇAIS, ACCUEIL

Curriculum

ACPL *Curriculum multidimensionnel : Communicatif expérientiel, culture, formation langagière générale, langue*, sous la direction de Raymond LeBlanc, M Éditeur, 1990.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997, 117 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

CANDLIN, C.N., et D. F. MURPHY. *Language Learning Tasks in English Language Education*, London (UK), Prentice Hall, vol. 7, 1987, 172 p.

GERMAIN Claude, et Hubert SÉGUIN. *Le point sur... La grammaire en didactique des langues*, Montréal, CEC, 1995, 227 p.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Montréal, CLE international, Hurtubise HMH, 1993, 351 p.

GERMAIN, Claude. *Le point sur... L'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, CEC, 1991, 103 p.

MONNERIE, Annie. *Le français au présent, français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, 1987, 213 p.

PARROT, Martin. *Tasks for Language Teachers*, Melbourne, Cambridge University Press, 1993, 325 p.

PIRON Valérie, et Joseph TONNEAU. *Construire son savoir-lire, savoir-écrire*, Belgique, Érasme, 1990, 458 p.

WENDEN, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Cambridge, Prentice Hall International, 1991, 172 p.

Général

ABRAMI, Philip C., et autres. *Using Cooperative Learning*, Montréal, Concordia University, 1993, 294 p.

ARMSTRONG, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria (Virginia), Association of Supervision and Curriculum Development, 1994, 185 p.

CANALE, M., et M. SWAIN. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Toronto, Centre de recherches franco-ontariennes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Applied Linguistics, 1980, p. 1-47.

CELCE-MURCIA, Marianne. « Direct Approaches in Second Language Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching », *TESOL Quarterly*, volume 31, n° 1, 1997.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 1983, 440 p.

HAGÈGE, Claude. *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1998, 298 p.

LIGHTBOWN, Patsy M., et Nina SPADA. *How Languages are Learned*, Oxford (UK), Oxford University Press, 1993, 135 p.

LYNCH, Tony. *Communication in the Language Classroom*, Oxford (UK), Oxford University Press, 1996, 174 p.

MAMCHUR, Carolyn. *A Teacher's Guide to Cognitive Type Theory and Learning Style*, Alexandria (Virginia), Association of Supervision and Curriculum Development, 1996, 132 p.

RIVERS, Wilga (dir.). *Interactive Language Teaching*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 228 p.

Grammaire

CELCE-MURCIA, Marianne, et Sharon HILLES. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford (UK), Oxford University Press, 1988, 189 p.

UR, Penny. *Grammar Practice Activities*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1988, 288 p.

Stratégies

KEHE, David, et P. P. Kehe. *Conversation Strategies*, Brattleboro (Vermont), Pro Lingua Associates, 1994, 121 p.

- ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de l'Alberta de mathématiques M-9, protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*, Alberta, 1996, 220 p.
- APAME. « Les probabilités et statistiques au primaire... pourquoi pas? », *Instantanés mathématiques*, Joliette, volume XX, numéro spécial B, 1984, 40 p.
- BARRAT, M. *Les mathématiques*, Paris, Nathan, 1998, 224 p. (Collection Repères pratiques).
- CERQUETTI-ABERKANE, Françoise, Annie RODRIGUEZ et Patrice JOHAN. *Les maths ont une histoire. Activités pour le cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 1997, 185 p. (Collection Pédagogies pratiques à l'école).
- CERQUETTI-ABERKANE, Françoise. *Enseigner les mathématiques à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1992, 256 p. (Collection Pédagogies pour demain. Didactiques).
- CHARNAY, Roland. *Pourquoi des mathématiques à l'école*, Paris, ESF, 1996, 127 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- COLLETTE, Jean-Paul. *Histoire des mathématiques I*, Montréal, Édition du renouveau pédagogique, 1973, 228 p.
- COROME. *Plan d'études romand de mathématiques*, degrés 1-6, Neuchâtel, COROME, 1997, 16 p.
- DANIEL, Marie-France, Louise LAFORTUNE, Richard PALLASCIO et Pierre SYKES. *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, Québec, Le Loup de gouttière, 1996, 112 p. (Collection Roman philosophique).
- DANIEL, Marie-France, Louise LAFORTUNE, Richard PALLASCIO et Pierre SYKES. *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le Loup de gouttière, 1996, 304 p.
- DEBLOIS, Lucie. « La numération de position au primaire », *Recherches en didactique des mathématiques*, Grenoble, Éditions de la pensée magique, vol. 16, n° 1, 1996, p. 71-128.
- DEBLOIS, Lucie. « Trois approches visant la compréhension abstraite logico-mathématique de la numération positionnelle chez des enfants en trouble d'apprentissage », *Instantanés mathématiques*, Terrebbonne, Apame, janvier-février 1992, vol. 23, n° 3, p. 6-14.
- DE CHAMPLAIN, Denis, Pierre MATHIEU, Paul PATENAUE et Hélène TESSIER. *Lexique mathématique : enseignement secondaire*, 2^e édition, revue et corrigée, Beauport, Les éditions du triangle d'or inc., 1996, 1 055 p.
- DEHAENE, Stanislas. *La bosse des maths*, Paris, Odile Jacob, 1997, 299 p.
- DESCAVES, Alain. *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*, Paris, Hachette Éducation, 1992, 191 p. (Collection Pédagogies pour demain. Didactiques).
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Le démon des maths*, Tours, Seuil et Métaillié, 1998, 269 p.
- ERMEL. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes CM1*, Paris, Hatier, 1997, 509 p. (Collection Hatier pédagogique).
- ERMEL. *Apprentissages numériques CE1*, Paris, Hatier, 1995, 415 p. (Collection Hatier pédagogique).
- ERMEL. *Apprentissages numériques CE2*, Paris, Hatier, 1995, 431 p. (Collection Hatier pédagogique).
- FAYOL, M. *L'enfant et le nombre*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, 180 p.

- FEY, James T., et Christian R. HIRSCH. *Calculators in Mathematics Education*, Reston, NCTM, 1992, 248 p. (Collection Yearbook 1992).
- GLAYMANN, Maurice, et Tamas VARGA. *Les probabilités à l'école*, Lyon, Cedic, 1975, 223 p.
- GUEDJ, Denis. *L'empire des nombres*, Paris, Gallimard, 1996, 176 p.
- HAMEAU, Claude. *La géométrie par le dessin au cycle III*, Paris, Nathan pédagogie, 1996, 96 p. (Collection Les pratiques de l'éducation).
- HOFFMAN BARTELS, Bobbye. « Promoting Mathematics Connections with Concept Mapping », *Mathematics Teaching in the Middle School*, Reston, NCTM, novembre-décembre 1995, vol. 1, n° 7, p. 542-549.
- HOUSE, Peggy A., et Arthur F. COXFORD. *Connecting Mathematics across the Curriculum*, Reston, NCTM, 1995, 245 p. (Collection Yearbook 1995).
- IFRAH, Georges. *Histoire universelle des chiffres : l'intelligence des hommes racontée par les nombres et le calcul*, Paris, Robert Laffont, 1994, tome 1, 1 042 p., tome 2, 1 010 p.
- JENSEN, Robert J. *Research Ideas for the Classroom Early Childhood Mathematics*, New York, Macmillan Publishing Company, 1993, 374 p. (Collection NCTM, Research Interpretation Project).
- JULO, Jean. *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques, un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, 255 p. (Collection Psychologies).
- LAFORTUNE, Louise. *Dimension affective en mathématiques*, Mont-Royal, Modulo, 1992, 170 p. (Collection La spirale).
- LEVIN, Jean-Pierre. *Faire des maths autrement. Développement cognitif et proportionnalité*, Paris, L'Harmattan, 1997, 240 p. (Collection Espaces théoriques).
- MACK, Nancy H. « Confounding Whole-Number and Fraction Concepts when Building on Informal Knowledge », *Journal for Research in Mathematics Education*, novembre 1995, vol. 26, n° 5, p. 422-441.
- MASON, John. *L'esprit mathématique*, Mont-Royal, Modulo, 1994, 178 p. (Collection La spirale).
- MORROW, Lorna J., et Margaret J. KENNEY. *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics*, Reston, NCTM, 1998, 280 p. (Collection Yearbook 1998).
- NCTM. *Principles and Standards for School Mathematics*, Discussion Draft, Standards 2000, Reston, NCTM, 1998, 342 p.
- PAYNE, Joseph N. *Mathematics for the Young Child*, Reston, NCTM, 1990, 306 p.
- PICARD, Jocelyne, et Yolande OUELLET. *Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune Lorette, 1996, 67 p.
- POIRIER-PROULX, Lise. *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*, Paris, De Boeck et Larcier s. a., 1999, 178 p. (Collection Perspectives en éducation).
- RADIO-CANADA. *L'histoire des chiffres*, [En ligne], 2000, [<http://radio-canada.ca/tv/decouverte>] (mai 2000).
- RINALDI, Anne-Marie. *La géométrie au cycle 2*, Paris, Hachette Éducation, 1995, 191 p. (Collection Pédagogies pratiques à l'école).
- ROUCHE, Nicolas. *Pourquoi ont-ils inventé les fractions?*, Paris, Ellipses, 1998, 126 p. (Collection L'esprit des sciences).

SHAW, Jean M., Conn THOMAS, Ann HOFFMAN et Janis BULGREN. « Using Concept Diagrams to Promote Understanding in Geometry », *Teaching Children Mathematic*, Reston, NCTM, novembre 1995, vol. 2, n° 3, p. 184-189.

SIERPINSKA, Anna. *La compréhension en mathématique*, Mont-Royal, Modulo, 1995, 182 p. (Collection La spirale).

TAURISSON, Alain. *Le sens des mathématiques au primaire. L'ordinateur et la gestion mentale pour penser les opérations*, Montréal, Modulo, 1999, 130 p. (Collection Astroïde).

TAURISSON, Alain. *Les chemins de la réussite en mathématique à l'élémentaire, la gestion mentale appliquée à l'enseignement des mathématiques*, Montréal, Nouvelles, 1995, 170 p.

VAN DE WALLE, John A. *Elementary School Mathematics Teaching Developmentally*, 2^e édition, New York, Longman, 1994, 467 p.

VARGA, Tamas, et M. DUMONT. *Combinatoire, statistiques et probabilités de 6 à 14 ans, guide et commentaires*, Paris, OCDL, 1973, 128 p.



SCIENCES ET TECHNOLOGIE

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. *Benchmarks for Science Literacy. (Project 2061)*, New York, Oxford University Press, 1993, 420 p.

AUDIGIER, François, et Pierre FILLON. *Enseigner l'histoire des sciences et des techniques : une approche pluridisciplinaire*, Paris, INRP, 1991, 352 p.

BROWN, J., et autres. *Science in Schools. Exploring the Curriculum*, England, Open University Press, 1985, 135 p.

CHENOUDA, Atef. *Initiation à la technologie*, Édition du renouveau pédagogique, guide d'enseignement, ISBN 2-7613-0510-8, 1990, 356 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La science et la technologie à l'école*, juin 1998, 43 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La culture scientifique et technologique. Miser sur le savoir*, Rapport de conjoncture, 1994, 105 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire*, Québec, 1989, 81 p.

DEFOY, Gilles. *L'activité à caractère scientifique et technique. Programme sciences de la nature et technologie*, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, septembre 1997, 61 p.

DEFOY, Gilles. *Un canevas intégrateur des TIC : les sciences et la technologie au primaire*, novembre 1997, 61 p.

DEPOVER, Christian, et Bernadette NOËL. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck 1999, 351 p.

DÉSAUTELS, Jacques, et Marie LAROCHELLE. *Autour de l'idée de science*, Presses de l'Université Laval, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992, 314 p.

DÉSAUTELS, Jacques, et Marie LAROCHELLE. *Qu'est-ce que le savoir scientifique?* Québec, Presses de l'Université Laval, 1989, 173 p.

FOUREZ, Gérard. *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1985, 135 p.

- GIORDAN, André, et Gérard DeVECCHI. *Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, 214 p.
- GODIN, Benoît. *Le rôle de l'école dans la culture scientifique et technologique. Éléments de réflexion pour alimenter un débat épistémologique et social*, Rapport présenté au Conseil de la science et de la technologie, novembre 1994, 57 p.
- GUILBERT, Louise, et Lise OUELLET. *Étude de cas, Apprentissage par problèmes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997, 136 p.
- HARRISON, Patricia, et Chris RYAN. *Technologie et créativité*, Nepean (Ontario), Bacon & Hughes ltée, 1996, livres 1 à 5, 96 p.
- HUPÉ, Daniel. *Éducation technologique de la 1^{re} à la 9^e année*, Chenelière, ISBN 2-89310-207-7, 1996, 184 p.
- INTERNATIONAL TECHNOLOGY EDUCATION ASSOCIATION. *Technology for All Americans: a Rationale and Structure for the Study of Technology*, Virginia, 1996, 56 p.
- LAROCHELLE, Marie, Jacques DÉSAUTELS et Claire TURCOTTE. *Qu'est-ce que les sciences? Qu'est-ce que les techniques?*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1997, 177 p.
- LASZLO, Pierre. *La découverte scientifique*, Paris, PUF, 1999, 128 p. (Que sais-je?).
- MARTINAND, Jean-Louis. *L'éducation scientifique et technologique*, Lirest-ens cachan, 1994, 92 p.
- McGraw-Hill Encyclopedia of Physics*, États-Unis, McGraw-Hill inc., 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, sciences et technologie*, 1998.
- PLYMOUTH PUBLIC SCHOOLS. *Science and Technology Curriculum, K-12*, Plymouth Schools Foundation Inc., 1996, 71 p.
- THODE, Brad, et Terry THODE. *Technology*, Glencoe/McGraw-Hill, 1997, 435 p.
- THOUIN, Marcel. *La didactique des sciences de la nature au primaire*, Québec, Multi-Mondes, 1997, 456 p.
- VERMONT. *Science, Mathematics and Technology Standards*.
- WEEKS, Ronald C. *The Child's World of Science and Technology, a Book for Teachers*, Scarborough (Ontario), Nipissing University, Prentice Hall, Allyn and Bacon Canada, 1997, 578 p.

UNIVERS SOCIAL

- AUDIGIER, François. *Concepts, modèles, raisonnement. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1997, 543 p.
- AUDIGIER, François, et autres. « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances », *Cahiers de géographie du Québec*, Université Laval, vol. 43, n°120, décembre 1999, p. 395-412.
- AUDIGIER, François, et autres. *Documents : des moyens pour quelles fins? Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du septième colloque*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, avril 1997, 276 p.
- BAILLY, Antoine, et Robert FERRAS. *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris, Armand Colin, 1997, 177 p.

- BALDNER, J.-M., M. CARY et B. ÉLISSALDE. *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1995, 97 p.
- CAMPEAU, R., J.-P. BIBEAU, P. MURPHY et J. SHEWCHUCK. *Démarche d'intégration en sciences humaines*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, 193 p.
- CLICHE, L., J. LAMARCHE, I. LIZOTTE et G. TREMBLAY. *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*, Montréal, ERPI, 1997, 306 p.
- COLLABORATION. « Dossier sur l'éducation à la citoyenneté », *Vie pédagogique*, n° 109, novembre-décembre 1998, p. 11-50.
- COLLECTIF RÉDACTIONNEL coordonné par Aline Dhavré et Josiane Savino. *Image d'information et citoyenneté à l'école primaire*, Paris, Jouve, mars 2000, 113 p.
- COLLECTIF RÉDACTIONNEL coordonné par Samra Bonvoisin. *Historiens et géographes face à la médiatisation de l'événement*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1999, 188 p.
- COLLECTIF RÉDACTIONNEL coordonné par Pierre Frémont, Marguerite Rabier-Cros et Serge Guérin. *L'école et les médias. Pour une éducation à la citoyenneté*, Paris, Médias Pouvoirs Éditions, 1995, 170 p.
- DAGENAIS, Sylvie. *Sciences humaines et méthodologie*, Montréal, Beauchemin, 1991, 163 p.
- DAUDEL, Christian. *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Berne, P. Lang, 1990, 246 p.
- DESPANQUES, P. « La didactique de la géographie », *L'information géographique*, n° 55, 1991.
- GRUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. *Se souvenir et devenir*, Québec, MEQ, 1996, 80 p.
- HUGONIE, G. *Clés pour l'enseignement de la géographie*, Versailles, CRDP, 1995, 139 p.
- JOHNSON, Micheline. *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal Express, 1979, 213 p.
- KLEIN, Juan-Luis, Suzanne LAURIN et autres. *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1998, 233 p.
- LAURIN, Suzanne. « La construction de la géographie scolaire au collégial. L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement », *Cahiers de géographie du Québec*, Université Laval, vol. 43, n° 120, , décembre 1999, p. 451-470.
- LAURIN, Suzanne. « La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise », *Cahiers de géographie du Québec*, Université Laval, vol. 43, n° 120, décembre 1999, p. 379-392.
- LAVILLE, Christian. « Quelle histoire au primaire? », *Traces*, vol. 31, n° 1, janvier-février 1993, p. 14-19.
- LAVILLE, Christian. « L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment! », *L'enseignement des sciences humaines au primaire*, Actes du colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire tenu les 14 et 15 mai 1990 à l'Université Laval, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 1991, p. 55-66.
- LE ROUX, Anne. *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1997, 263 p.
- MARTINEAU, Robert. « La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? », *Traces*, vol. 36, n° 1, janvier-février 1998, p. 38-47.
- MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école : matière à penser*, Montréal, L'Harmattan, 1999, 399 p.

- MERENNE-SCHOUMAKER, B. « Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions », *Cahiers de géographie du Québec*, Université Laval, vol. 43, n° 120, décembre 1999, p. 437-449.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. *Didactique de la géographie*, Paris, Nathan pédagogie, 1994, 227 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, 1996, 80 p.
- MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, 247 p.
- MUMFORD, Richard L. « Teaching History Through Analytical and Reflective Thinking Skills », *The Social Studies*, septembre-octobre 1991, p. 191-194.
- NATIONAL CENTER FOR CIVIC EDUCATION. *National Standards for Civics and Government*, Calabasas, California, 1994, 179 p.
- NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. *National Standards for United States History*, Los Angeles, 1994, 271 p.
- NATIONAL GEOGRAPHIC RESEARCH AND EXPLORATION. *National Geography Standards: Geography for Life*, Washington, 1994, 274 p.
- SÉGAL, André. « Enseigner la différence par l'histoire », *Traces*, vol. 28, n° 1, janvier-février 1990, p. 16-19.
- SÉGAL, André. « L'éducation par l'histoire », *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 241-266.
- STOLTMAN, Joseph P, C. Sonia WARDLEY et Pavan KANDI. « Launching Geographic in the 21st Century : The View from the United States », *Cahiers de géographie du Québec*, Université Laval, vol. 43, n° 120, décembre 1999, p. 413-435.



Général

- ARDOUIN, Isabelle. *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF, 1997, 126 p.
- BEAULIEU, Denyse. « L'enfant vers l'art : une leçon de liberté, un chemin d'exigence », *Autrement, série Mutations*, Paris, n° 139, octobre 1993, p. 190-197.
- BORILLO, Mario, et Anne SAUVAGEOT. *Les cinq sens de la création. Art, technologie et sensorialité*, France, Éditions Champ Vallon, 1996, 220 p.
- CHAÎNÉ, Francine, et Monik BRUNEAU. « La formation des formateurs en art », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 475-695.
- GARDNER, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993.
- MALRIEU, Philippe. *La construction de l'imaginaire*, Bruxelles, Charles Dessart Éditeur, 1967, 246 p.
- PUJAS, Philippe, et Jean UNGARO, avec la participation de Karelle MÉNINE. *Une éducation artistique pour tous?*, Cahors, Éditions Erès, Policultures, 1999, 188 p.

SCHILLER, Wendy (éd.). *Issues in Expressive Art, Curriculum for Early Childhood*, Amsterdam, Gordon and Breach Publishers, 1996, 128 p.

YOUNG OVERBY, Lynnette. *Early Childhood Creative Arts: Proceedings of the International Early Childhood Creative Arts Conference*, Los Angeles, California, 6-9 Décembre 1990, Reston (Virginia), National Dance Association, 1991.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.



ART DRAMATIQUE

BEAUCHAMP, Hélène. *Apprivoiser le théâtre*, Montréal, Logiques, 1997, 280 p.

BOOTH, David. *Story Drama: Reading, Writing and Role Playing Accross the Curriculum*, Pembroke, Pembroke Publishers, 1994, 143 p.

CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris, Larousse-Bordas, tome 1 (A-K), 945 p., tome 2 (L-Z), 1 894 p.

DAVID, Martine. *Le théâtre*, Paris, Belin, 1995, 362 p.

GAULME, Jacques. *Architectures scénographiques et décors de théâtre*, Paris, Magnard, 1985, 142 p.

GIRARD, Gilles, Réal OUELLET et Claude RIGAUULT. *L'univers du théâtre*, Paris, PUF, 1978, 230 p.

HORN BROOK, David. *Education in Dramatic Art*, Oxford (England), Basil Blackwell, 1989, 200 p.

HUBERT, Marie-Claude. *Histoire de la scène occidentale de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Armand Colin, Cursus, 1992, 151 p.

MARÉCHAL, André. *Art dramatique, Repères pédagogiques*, textes réunis et présentés par Hélène Beauchamp et Francine Chaîné, Valleyfield, Presses collégiales du Québec, 153 p.

MORGAN, Norah, et Juliana SAXTON. *Teaching Drama: a Mind of Many Wonders*, Portsmouth (New Hampshire), Heineman, 1996, 230 p.

O'NEILL, Cecily. *Drama Worlds: a Framework for Process Drama*, Portsmouth (New Hampshire), Heineman, 1989, 169 p.

O'TOOLE, John. *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*, New York, Routledge, Chapman and Hall inc., 1992, 260 p.

PAVIS, Patrice. *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Messidor/Éditions sociales, 1987, 477 p.

PIERRON, Agnès. *Le théâtre, ses métiers et son langage*, Paris, Classique éducation, 1994, 111 p.

RENOULT, Noëlle, Bernard RENOULT et Pascale GAUTHIER. *L'enfant et le théâtre. Techniques d'expression au service de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, 159 p.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Bordas, 1991, 168 p.

RYNGAERT, Jean-Pierre. « De grands yeux et de grandes oreilles » *L'enfant, le jeu, le théâtre*, cahiers n° 2, Théâtre Éducation, 1990, p. 23-35.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris, Cedic, 1977, 175 p.

ST-JACQUES, Diane. *L'attitude créative en activités dramatiques et description d'une pratique de recherche qualitative*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1991, 185 p.

THÉÂTRE DE GENNEVILLIERS. *Théâtre-Éducation*, juillet-octobre 1988, 98 p.

VIGEANT, Louise. *La lecture du spectacle théâtral*, Laval, Mondia, 1989, 226 p.

ARTS PLASTIQUES

ARNHEIM, Rudolf. *La pensée visuelle*, Paris, Flammarion, 1976, 354 p.

ARNHEIM, Rudolf. *Visual Thinking*, Berkeley, Los Angeles et London, University of California Press, 1969, 345 p.

BOUGHTON, D., E. EISNER et J. LIGTVOET. *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1996, 330 p.

COUTURE, Francine (éd.). *Les arts visuels au Québec dans les années soixante. La reconnaissance de la modernité*, Montréal, VLB Éditeur, 1993, 341 p.

COUTURE, Francine (éd.). *Les arts visuels au Québec dans les années soixante. L'éclatement du modernisme*, Montréal, VLB Éditeur, 1993, 424 p.

DE MÈREDIEU, Florence. *L'histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris, Bordas, 1994, 406 p.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme à la culture des songes*, Paris, Le Sourire qui mord, 1976, 480 p.

EDWARDS, Betty. *Vision, dessin, créativité*, Belgique, Pierre Mardaga Éditeur, 1990, 260 p.

GAILLLOT, Bernard-André. *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, 1997, 291 p. (Collection L'éducateur).

GARDNER, Howard. *Gribouillages et dessins d'enfants*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 1980, 311 p.

GRAUER, Kit, et Rita IRWIN. *Readings in Canadian Art Education*, Boucherville, Canadian Society for Education through Art, 1997, 256 p.

JOLY, Martine. *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Nathan, 1994, 191 p.

KINDLER, Anna M. (éd.). *Child Development in Art*, Virginia, National Art Education Association, 1997, 194 p.

LAGOUTTE, Daniel (dir.). *Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*, Paris, Armand Colin, 1990, 174 p.

LEMERISE, Suzanne, et Monique RICHARD (éd.). *Les arts plastiques à l'école*, Montréal, Logiques, 1998, 360 p.

LÉVY, Pierre. *La machine Univers. Création, cognition et culture informatique*, France, La Découverte, 1987, 240 p.

POISSANT, Louise (dir.). *Esthétique des arts médiatiques*, tome 1, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 406 p.

POISSANT, Louise (dir.). *Esthétique des arts médiatiques*, tome 2, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 488 p.

REYT, Claude. *Les arts plastiques à l'école*, Paris, Armand Colin, 1998, 172 p.

SAINT-MARTIN, Fernande. *Sémiologie du langage visuel*, Montréal, Presses de l'Université du Québec à Montréal, 1987, 307 p.

DANSE

BONJOUR, Marcelle. « La danse des enfants, à l'école », *Marsyas*, n° 18, juin 1991, p. 21-30.

BOURCIER, Paul. *Histoire de la danse en Occident*, Paris, Seuil, 1978, 312 p.

BOURQUE-MOREAU, France, et Michel LANDRY. *La danse d'inspiration traditionnelle au primaire*, Danse-Éducation-Folklore du Québec, Montréal, 1984, 87 p.

BRUNEAU, Monik. « L'évaluation des apprentissages : recherche de solutions pratiques à une réalité pédagogique », *CAHPERD Journal de l'ACSEPLD*, hiver 1995, p. 15-22.

BRUNEAU, Monik. « L'improvisation : une activité d'apprentissage à apprivoiser », *CAHPERD Journal de l'ACSEPLD*, été 1995, p. 9-14.

BRUNEAU, Monik, et Madeleine LORD. *La parole est à la danse*, Sainte-Foy, La Liberté, 1983, 154 p.

BRUNEAU, Monik, et Nicole TURCOTTE. « L'élève, partenaire de l'évaluation en danse », *Vie pédagogique*, n° 92, janvier-février 1995, p. 10-31.

CALAIS-GERMAIN, Blandine. *Anatomie pour le mouvement, tome 1, Introduction à l'analyse des techniques corporelles*, France, Désiris, 1998, 302 p.

FEBVRE, Michèle. *Danse contemporaine et théâtralité*, Paris, Chiron, 1995, 163 p.

FORTIN, Sylvie. « L'éducation somatique : nouvel ingrédient de la formation corporelle en danse », *Nouvelles de danse*, n° 28, 1996, p. 14-30.

GREEN GILBERT, Ann. *Creative Dance of All Ages and Conceptual Approach*, Reston (Virginia), AAHPERD Press, 1992, 386 p.

HODGSON, John, et Valerie PRESTON-DUNLOP. *Introduction à l'œuvre de Rudolf Laban*, Arles, Éditions Actes Sud, 1991, 162 p. (Collection L'art de la danse).

LORD, Madeleine, Marie-Lyne TANGUAY et Nicole TURCOTTE. « Les activités de perception en danse, autant de pas vers une plus grande sensibilité artistique », *Vie pédagogique*, n° 88, mars-avril 1994, p. 12-14.

MICHEL, Marcelle, et Isabelle GINOT. *La danse au XX^e siècle*, France, Bordas, 1995, 264 p.

PURCELL, Theresa M. *Teaching Children Dance, Becoming a Master Teacher*, Windsor (Ontario), Human Kinetics, 1994, 126 p.

ROBINSON, Jacqueline. *Éléments du langage chorégraphique*, Paris, Vigot, 1988, 129 p.

STINSON, Sue. *Dance for Young Children, Finding the Magic in Movement*, Reston (Virginia), AAHPERD Press, 1988, 161 p.

STINSON, Susan W. « Realities, Myths, and Priorities: Teacher Competencies in Dance », *JOPERD*, novembre-décembre 1993, p. 45-48.

- FARBER, Anne. « Speaking the Musical Language », *MEJ*, décembre 1991, p. 31-34.
- HERZFELD, Friedrich, et Thomas WIMMER-RING. *L'encyclopédie de la musique*, Alsyd Multimédia, 1995 (disque optique compact).
- HONEGGER, Marc. *Connaissance de la musique*, Paris, Bordas, 1996, 1147 p.
- HONEGGER, Marc. *Dictionnaire usuel de la musique*, Paris, Bordas, 1995, 916 p.
- KALMAN, Helmut, Gilles POTVIN et Kenneth WINTERS. *Encyclopédie de la musique au Canada*, Canada, Fides, 1983, 1142 p.
- KRATUS, John. « Structuring the Music Curriculum for Creative Learning », *MEJ*, mai 1990, p. 33-37.
- LEONHARD, Charles, et Robert W. HOUSE. *Foundations and Principles of Music Education*, 2^e édition, New York, McGraw-Hill Books, 1972, 432 p.
- LEY, Marcel. *La mise en scène du conte musical : éveil esthétique et thèmes d'ateliers*, Paris, Fugeau, 1985, 367 p.
- MCLUHAN, Marshall. « The Eye and the Ear and the Hemisphere of the Brain », *Future Canada*, vol. 2, n° 4, 1978.
- MICHELS, Ulrick. *Guide illustré de la musique*, volumes 1 et 2, France, Fayard, 1988, 574 p.
- RAUSCHER, Frances, et Gordon SHAW. « Music Training Causes Long-Term Enhancement of Preschool Children's Spatial-Temporal Reasoning », *Neurological Research*, vol. 19, n° 1, 1997.
- REIMER, Bennet. *A Philosophy of Music Education*, 2^e édition, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1989, 252 p.
- REIMER, Bennet. *Une philosophie de l'éducation musicale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, 181 p.
- RENARD, Claire. *Le geste musical*, Paris, Hachette, 1982, 143 p.
- RIBIÈRE-RAVERLAT, Jacquotte. *Développer les capacités d'écoute à l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 207 p.
- SCHAFER, R. Murray. *Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher*, New York, Schirmer Books, 1976, 275 p.
- SCHAFER, R. Murray. *Le paysage sonore*, Paris, Lattès, 1979, 388 p.
- SCHAFER, R. Murray. *L'oreille pense*, Toronto, Berendol Music Limited, 1974, 47 p.
- SCHAFER, R. Murray. *The Thinking Ear: Complete Writings on Music Education*, Toronto, Arcana Editions, 1988, 342 p.
- SLOBODA, John A. *L'esprit musicien : la psychologie cognitive de la musique*, Bruxelles, Pierre Mordaga, 1988, 396 p.
- STONE, Kurt. *Music Notation in the Twentieth Century*, Londres et New York, Norton and Company, 1980, 357p.
- WOLFF, Karen. *The effects of general music education on the academic achievement, perceptual-motor development, creative thinking, and school attendance of first-grade children*, Doctoral dissertation, University of Michigan, 1979, Dissertation Abstracts International, 40, 5359A.

- ASTORI, D., et C. BERNADAC. *Activités motrices et sensorielles - Pratique pédagogique*, Armand Colin, Bourrelier, 1995.
- BARD, Chantal, et autres. *Développement perceptivo-moteur des 5 à 12 ans*, Québec, Département d'éducation physique, Université Laval, 1990, 179 p.
- BAYER, Claude. *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Vigot, 1995, 242 p.
- BOLDUC, René. *Psychomotricité et pédagogie. Favoriser le développement de l'enfant*, Montréal, Logiques, 1997, 503 p.
- BONNET, Jean-Pierre. *Vers une pédagogie de l'acte moteur. Réflexions critiques sur les pédagogies sportives*, Paris, Vigot, 1983, 163 p.
- CHAMPEAU, Donna. *Great Ideas in Teaching Health*, (Massachusetts), Allyn and Bacon, 1998, 137 p.
- COTTRELL, R. R., J. T. GIRVAN et J. F. MCKENZIE. *Principles & Foundations of Health Promotion and Education*, (Massachusetts), Allyn and Bacon, 1999, 306 p.
- DAVIAU, Claude. *Cadre d'intervention en éducation physique. Principes pédagogiques*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de la formation générale, 1994, 13 p.
- FERRER, Hélène, Gilbert GAGNON et Robert VILLENEUVE. *Programme d'éducation physique d'ordre du primaire. Termes utiles en fonction de la répartition des objectifs intermédiaires par classe*, Document de travail non publié, 1995, 13 p.
- HOPPLE, Christine J. *Teaching for Outcomes in Elementary Physical Education. A Guide for Curriculum and Assessment*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1995, 223 p.
- JEWETT, Ann E. *Physical Education Objectives out of Curricular Chaos in Curriculum Improvement in Secondary School Physical Education*, *Proceedings*, AAHPER, 1971, p. 36-60.
- LAUZON, F. *L'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1990, 290 p.
- MARTINEAU, Stéphane, Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF. *Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours*, Les cahiers du LABRAPS, Université Laval, 1993.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Quantité d'activité physique requise pour en retirer des bénéfices pour la santé*, Avis du comité scientifique de Kino-Québec, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programmes d'études adaptés. Éducation physique. Enseignement primaire. Version de mise à l'essai*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1997, 127 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Répartition des contenus et des objectifs d'apprentissage pour chacune des classes du primaire*, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1996, 78 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Guide pédagogique. Primaire. Éducation physique, premier et second cycles*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, 1984, 91 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programmes d'études, Primaire, Éducation physique*, Québec, Direction des programmes, Service du primaire, 1981, 92 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Éducation physique et santé : le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*, 1998, 39 p.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES DU QUÉBEC. *Les jeunes et l'activité physique : Situation préoccupante ou alarmante ?*, Kino-Québec, 1998, 32 p.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE OF NOVA SCOTIA. *Foundation for Active, Healthy Living: Physical and Health Education Curriculum*, 1997, 67 p.
- MINISTRY OF EDUCATION OF BRITISH COLUMBIA. *Éducation physique 11 et 12*, 1997, 37 p.
- MINISTRY OF EDUCATION OF SASKATCHEWAN. *Physical Education 1-5: A Curriculum Guide for the Elementary Level*, 1999, 401 p.
- NIEMAN, David C. *The Exercise-Health Connection*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1998, 316 p.
- PANGRAZI, R.P. *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*, 12^e édition, Needham Heights (Massachusetts), Allyn and Bacon, 1998, 725 p.
- PELCHAT, Christian, et autres. *Lire le progrès de l'élève : proposition permettant la lecture de la transformation des actions corporelles à partir d'une grille d'indicateurs*, communication, Sherbrooke, Congrès des enseignants et enseignantes en éducation physique, 1994.
- RIGAL, Robert. *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995, 686 p.
- SANDRIN-BERTHON, Brigitte. *Apprendre la santé à l'école*, ESF, 1997, 127 p.
- SCHIEMER, S. *Assessment Strategies for Elementary Physical Education*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 2000, 143 p.
- UNIVERSITÉ DE TORONTO, et autres. *Partenaire pour la santé. Les écoles, les collectivités et les jeunes font équipe*, septembre 1999, 37 p.

ENSEIGNEMENT MORAL

- ANDREWS, Sharon Vincz. *Teaching Kids to Care, Exploring Values through Literature and Inquiry*, EDINFO Press, 1994, 256 p.
- ANGERS, Pierre, et Colette BOUCHARD. *L'activité éducative, une théorie, une pratique : le jugement, les valeurs et l'action*, Montréal, Bellarmin, 1990, 232 p.
- CHRISTENSEN, C., ROLAND, GARVIN, A. DAVID et Ann SWEET. *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*, Bruxelles, De Boeck, 1994, 336 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, ministère de l'Éducation du Québec, 1991, 53 p.
- DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*, Montréal, Logiques, 1992, 375 p.
- DANIEL, Marie-France, et Michael SCHLEIFER. (dir.). *La coopération dans la classe*, Montréal, Logiques, 1996, 303 p.

- ETCHEGOYEN, Alain. *La valse des éthiques*, Paris, François Bourin, 1991, 245 p.
- JACQUARD, Albert. *Petite philosophie à l'usage des non philosophes*, Montréal, Québec Livres, 1997, 256 p.
- KOHLBERG, Laurence. *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row Publishers, 1981.
- NODDINGS, Nel. « Conversations as Moral Education », *Journal of Moral Education*, vol. 23, n° 2, 1994, p. 107-118.
- NODDINGS, Nel. *The Challenge to Care in Schools*, New York, Teachers College Press, 1992, 191 p.
- PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique*, Montréal, L'Harmattan, 1996, 370 p.
- REARDON, Betty. *La tolérance, porte ouverte sur la paix, unité pour l'enseignement primaire*, Paris, UNESCO, 1997, vol. 2, 112 p.
- REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, 249 p.
- SAVATER, Fernando. *Éthique à l'usage de mon fils*, Paris, Seuil, 1995, 180 p.
- SCHLEIFER, Michel. (dir.). *La formation du jugement*, Montréal, Logiques, 1992, 268 p.
- TAPPAN, Mark, et Lyn Mikel BROWN. *Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education*, *Harvard Educational Review*, vol. 59, n° 2, mai 1989, p. 182-205.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

- CARPENTIER, Étienne. *Pour lire le Nouveau Testament*, Paris, Cerf, 1981, 122 p.
- CHAREST, Joëlle, et François MOURVILLIER. *Raconte-moi la Bible*, Paris, Éditions du Centurion, 1989, 109 p.
- COLLABORATION. *Grain de soleil, le journal des enfants curieux de Dieu*, France, revue mensuelle produite par les Éditions Bayard Presse.
- COLLABORATION. *Biblica. Questions actuelles, éternelles paroles*, Paris, Fleurus, 1996, 304 p.
- COLLABORATION. *Théo. Nouvelle encyclopédie catholique*, Paris, Droquet-Ardant/Fayard, 1989, 1 235 p.
- COLLABORATION. *Traduction œcuménique de la Bible. Nouveau Testament. Édition intégrale*, Paris, Cerf, 1988, 1 861 p.
- COMITÉ CATHOLIQUE. *L'enseignement moral et religieux catholique au primaire*. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels, avril 1994, 29 p.
- CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU CANADA. *Catéchisme de l'Église catholique*, Ottawa, Service des éditions, 1993, 676 p.
- DUCLOS, Germain, et Danielle LAPORTE. *Du côté des enfants*, Montréal, Service des publications de l'hôpital Sainte-Justine, 1992, vol. 2, 271 p.
- DUFOUR, Xavier-Léon. *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Cerf, 1981, 1 404 p.
- HARI, Albert, et Charles SINGER. *Découvrir l'Ancien Testament aujourd'hui*, Strasbourg, Éditions du Signe, 1994, 263 p.

HARI, Albert, et Charles SINGER. *Rencontrer Jésus le Christ aujourd'hui*, Strasbourg, Éditions du Signe, 1993, 247 p.

JÉRÉMIAS, Joachim. *Les paraboles de Jésus*, Paris, Xavier Mappus, 1962, 352 p.

MAKHOUT-MIRZA, Hayat. *Pédagogie de l'éveil et croissance spirituelle des tout-petits*, Montréal et Paris, Éditions Paulines et Médiaspaul, 1992, 206 p.

MARTUCCI, Jean. *Le livre par excellence, Ancien Testament*, Montréal, Fides, 1970, 189 p.

MARTUCCI, Jean. *Le livre par excellence, Nouveau Testament*, Montréal, Fides, 1971, 192 p.

SEBAOUN, Élisabeth, et Dominique LEMONNIER. *Explique-moi ta religion*, Paris, Brépols, 1995, 79 p.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

ALEXANDER, Patricia. *Ma Bible*, France, Excelsis, 1996, 256 p.

BAILEY, Cindy. *La classe interculturelle*, Montréal, Chenelière, 1994, 111 p.

BASSIN, François, et autres. *Dictionnaire biblique pour tous*, France, Ligue pour la lecture de la Bible, 1994, 589 p.

BOURDIEU, P., et Jean-Claude PASSERON. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 279 p. (Collection Le Sens commun).

CADOTTE, R., et autres. *Pacieu*, Montréal, Pacijou, 1991, 47 p.

CARTIER, Louis, et Chantale MÉTIVIER. *Coup de main (la coopération)*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, 40 p.

COLLABORATION. *Bonne nouvelle pour toi! La Bible en français courant*, France, Alliance biblique française et Société biblique canadienne, 1997, 378 p.

COLLABORATION. *Parole de vie, Nouveau Testament*, France, Alliance biblique française et Société biblique canadienne, 1993, 662 p.

COLLABORATION. *Vive la vie, livre du maître*, Lausanne, Enbiro, 1997, 224 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale*, Québec, 1995, 51 p.

DE BENOIT, Claire-Lise. *L'important, c'est l'enfant*, Suisse, Ligue pour la lecture de la Bible, 1993, 236 p.

FORTAT, Richard, et Laurent LINTANF. *Éducation à la paix*, France, Chronique sociale, 1989, 149 p.

FOUILLOUX, Danielle, et autres. *Dictionnaire culturel de la Bible*, France, Marabout, 1995, 341 p.

GANERI, Anita. *Grandir, de l'enfant à l'adulte*, France, Gamma/École active, 1999, 30 p.

GISEL, Pierre, et autres. *Encyclopédie du protestantisme*, Paris et Genève, Cerf/Labor et Fides, 1995, 1 710 p.

GLASSER, William. *Enseigner à l'école qualité*, Montréal, Logiques, 1996, 365 p.

- GOUNELLE, André. *Protestantisme*, France, Publisud, 1992, 135 p.
- GOWER, Éric, et autres. *Suivez le guide*, France, Ligue pour la lecture de la Bible, 1990, 143 p.
- HAWES, Mary. *Je découvre Jésus*, France, Ligue pour la lecture de la Bible, 1991, 100 p.
- HAWES, Mary. *Je découvre le peuple de Dieu*, France, Ligue pour la lecture de la Bible, 1991, 100 p.
- HENDRICKS, William L. *Image de Dieu, images d'enfants*, France, Empreinte, 1990, 272 p.
- HOWDEN, Jim, et Huguette MARTIN. *La coopération au fil des jours*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, 272 p.
- HUNTER, Elrose. *Atlas de l'histoire de la Bible*, France, Mango, 1994, 64 p.
- JONES, Graham. *Comment vivaient les gens de la Bible*, France, Ligue pour la lecture de la Bible, 1992, 48 p.
- KÜEN, Alfred. *Qui sont les évangéliques?*, Suisse, Emmaüs, 1998, 144 p.
- LANGLEY, Myrtle. *Le livre des religions*, France, EBV, 1994, 96 p.
- MAIR, Nathan H. *Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec*, Québec, Comité protestant, Conseil supérieur de l'éducation, 1980, 247 p.
- MARCHON, Benoit, et Jean-François KIEFFER. *Les grandes religions du monde*, France, Centurion et Astrapi, 1990, 48 p.
- MARQUET, Claudette. *Les Protestants*, Milan, France, 1998, 57 p. (Collection Les Essentiels).
- MEARS, Henrietta C. *Panorama de la Bible pour jeunes explorateurs*, Montréal, Bérékia, 1989, 362 p.
- MONETTE, Jocelyne, et autres. *Vivre ensemble notre avenir*, Montréal, CEQ/CEICI, 1992, 71 p.
- NICOLE, Jules-Marcel. *Un grand-père raconte : Les enfants de la Bible*, Institut biblique de Nogent, 1993, 89 p.
- NOUIS, Antoine. *Un catéchisme protestant*, Lyon, Réveil Publications, 1997, 568 p.
- PIPE, Rhona, et Claude-Bernard COSTECALDE. *Mon premier guide de la Bible*, Montréal, Paulines et Sator, 1994, 60 p.
- SMITH, Glenn, et autres. *Éduquer les enfants, une vision protestante de l'école*, Québec, Sommet, 1998, 206 p.
- ST.JOHN, Patricia. *Histoires que Jésus a racontées*, Farel, 1994, 56 p.
- SWEET, Lois. *God in the Classroom*, Toronto, McClelland & Steward Inc., 1997, 272 p.
- VEERMAN, David R., et autres. *102 questions que les enfants se posent au sujet de la Bible*, Montréal, Bérékia, 1999, 204 p.
- VEERMAN, David R., et autres. *101 questions que les enfants se posent au sujet de Dieu*, Montréal, Bérékia, 1999, 204 p.







