

Programme de formation de l'école québécoise

Version approuvée



Éducation préscolaire
Enseignement primaire

Québec 

Programme

de formation
de l'école québécoise

Version approuvée

Éducation préscolaire
Enseignement primaire

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder pour leurs besoins à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 01-00374

ISBN 2-550-37886-5

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2001

Conception graphique :
Caron & Gosselin
(Jean-René Caron, Félix Genêt-Laframboise)

Photographies de la page couverture :
Alain Désilets

Mise en page :
Mono-Lino inc.

Nous tenons à remercier les directions d'écoles, le personnel enseignant, les élèves et leurs parents, les responsables de services de garde et éducatrices qui ont généreusement accepté de participer d'une façon ou d'une autre aux prises de vues qui illustrent cet ouvrage.



Au personnel enseignant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire

C'est avec plaisir que je vous transmets la version 2001 du Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Ce document est l'aboutissement des efforts conjugués de plus de 500 personnes venant du milieu scolaire, majoritairement des enseignantes et des enseignants.

Le programme a fait l'objet d'une révision, au cours des derniers mois, afin de clarifier et de simplifier son contenu, et ce, en tenant compte des commentaires formulés par les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire.

Le Programme de formation est à la fine pointe de ce qui se fait en éducation. En effet, il s'appuie sur les plus récentes recherches menées en Occident, aussi bien dans le domaine de l'éducation que dans celui de l'apprentissage. Les jeunes Québécoises et Québécois pourront donc bénéficier des contenus disciplinaires les plus à jour que l'on puisse trouver.

Ce programme, riche et diversifié, privilégie un apprentissage adapté à la réalité des jeunes, tout en assurant le développement de compétences générales essentielles, et ce, tant pour ce qui est de leur parcours scolaire que de leur vie sociale. De fait, il met l'accent sur l'exploration et l'approfondissement des dimensions de la vie quotidienne, amenant les élèves à tisser des liens entre leurs apprentissages et les situations de la vie courante. Les jeunes auront ainsi la possibilité de développer des compétences de haut niveau dans une école soucieuse de leur réussite, exigeante et adaptée à leurs besoins.

Le programme de formation vous invite donc à relever des défis pédagogiques à votre mesure et à mettre à profit votre expertise. Je vous incite par ailleurs à travailler en collaboration au sein de l'équipe-cycle et de l'équipe-école, afin de mettre en place des conditions qui permettront à chaque élève de poursuivre son propre cheminement scolaire et de se réaliser pleinement.

Les parents ont une place de choix au cœur de cette démarche. Ils auront à accompagner leur enfant en lui offrant, à la maison, tout ce qu'il faut pour favoriser sa réussite scolaire. À ce propos, je compte sur votre collaboration afin de poursuivre et d'intensifier les liens entre le personnel enseignant et les parents.

Enfin, je tiens à vous remercier de votre engagement vis-à-vis la réussite scolaire du plus grand nombre de jeunes Québécoises et Québécois, et je vous invite à prendre connaissance du programme de formation et à vous l'approprier.

Ce faisant, vous préparerez nos jeunes, les citoyennes et les citoyens de demain, à contribuer au développement et à l'épanouissement de la nation québécoise.

Le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse,

FRANÇOIS LEGAULT

Table des matières

LETRE DU MINISTRE	v
1 PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FORMATION	1
2 COMPÉTENCES TRANSVERSALES	11
3 DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION	41
4 ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	51
5 DOMAINE DES LANGUES	69
5.1 FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	71
5.2 ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE	97
5.3 FRANÇAIS, ACCUEIL	109
6 DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE	121
6.1 MATHÉMATIQUE	123
6.2 SCIENCE ET TECHNOLOGIE	143
7 DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL	163
7.1 GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	169
8 DOMAINE DES ARTS	189
8.1 ART DRAMATIQUE	195
8.2 ARTS PLASTIQUES	209
8.3 DANSE	223
8.4 MUSIQUE	237
9 DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL	251
9.1 ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	255
9.2 ENSEIGNEMENT MORAL	271
9.3 ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE	291
9.4 ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT	309
BIBLIOGRAPHIE	327

LISTE DES SCHÉMAS

SCHÉMA 1	PROGRAMME DE FORMATION	8
SCHÉMA 2	COMPÉTENCES TRANSVERSALES	13
SCHÉMA 3	DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION	43
SCHÉMA 4	ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	53
SCHÉMA 5	FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	73
SCHÉMA 6	ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE	99
SCHÉMA 7	FRANÇAIS, ACCUEIL	111
SCHÉMA 8	MATHÉMATIQUE	125
SCHÉMA 9	SCIENCE ET TECHNOLOGIE	145
SCHÉMA 10.1	GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	171
SCHÉMA 10.2	GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ — SAVOIRS ESSENTIELS	178
SCHÉMA 11	DOMAINE DES ARTS	191
SCHÉMA 12	ART DRAMATIQUE	197
SCHÉMA 13	ARTS PLASTIQUES	211
SCHÉMA 14	DANSE	225
SCHÉMA 15	MUSIQUE	239
SCHÉMA 16	DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL	253
SCHÉMA 17	ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	257
SCHÉMA 18	ENSEIGNEMENT MORAL	274
SCHÉMA 19	ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE	293
SCHÉMA 20	ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT	311



Photo: Alain Désilets

Chapitre

Présentation du Programme de formation

Chapitre 1

Présentation du Programme de formation

1.1 LE CONTEXTE GÉNÉRAL DU PROGRAMME DE FORMATION

Les sociétés modernes ont connu, au cours des dernières décennies, d'importants changements qui ont amené de nombreux gouvernements à entreprendre des réformes majeures de leur système éducatif en prenant notamment appui sur les données actuelles de la recherche en éducation. Une triple orientation se dégage de ces travaux de recherche et des réflexions menées sur les nouveaux besoins de formation : viser une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde. On estime que ces visées devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place, celui de l'accessibilité à un marché du savoir en perpétuel changement et celui de la globalisation des économies.

Au Québec, la dernière réforme du système éducatif remonte aux années 60. Elle s'inscrivait dans les suites du rapport de la Commission Parent et visait essentiellement à démocratiser l'école. Quelques décennies plus tard, les portes de l'école sont effectivement ouvertes à tous, mais elle se heurte à des problématiques inédites en matière d'encadrement éducatif, de scolarisation et de formation. De toute évidence, la vie familiale, les relations sociales, les structures économiques, l'organisation du travail et la place de la technologie dans la vie quotidienne ont évolué; l'individu doit aujourd'hui répondre à de nou-

velles exigences personnelles et professionnelles. Le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou dont le parcours scolaire est marqué d'interruptions ou de réorientations ainsi que le nombre d'adultes analphabètes fonctionnels témoignent des limites du système actuel. Il faut donc réajuster tant les orientations que l'organisation de l'école pour accélérer le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage.

De nombreux avis, rapports et études, entre autres ceux du Conseil supérieur de l'éducation, ont jalonné la réflexion collective des deux dernières décennies sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles. En 1994, le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, insistait sur les grandes tendances dont il faut tenir compte : internationalisation, mondialisation, explosion des connaissances, développement accéléré des technologies et complexification de la vie en société. Il définissait les grands domaines d'apprentissage devant constituer la trame d'un curriculum scolaire, dans lequel il incluait des compétences générales liées à des méthodes et des savoir-faire intellectuels.

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation suscitait un large débat sur l'efficacité du système éducatif, qui a permis de préciser les attentes sociales à l'égard de l'école et du curriculum scolaire. Le rapport de la Commission des États généraux 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. Cet énoncé de politique vise la réussite pour tous sans pour autant abaisser les niveaux d'exigence. Il préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels que doit réaliser l'élève du début du XXI^e siècle, une diversification des parcours scolaires, notamment au deuxième cycle du secondaire, pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers de chacun et, enfin, une organisation scolaire plus souple, mieux adaptée aux données actuelles de la psychologie de l'enfant et des étapes de son développement, et respectueuse de l'autonomie des institutions aussi bien que des professionnels y œuvrant.

Le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans cette foulée et définit, à titre de document ministériel officiel, les apprentissages essentiels à la formation des jeunes.

1.2 LA MISSION DE L'ÉCOLE

L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société.

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et

équitable. Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Mais elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution.

Dans l'énoncé de politique ministériel, la mission de l'école s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier.

- **INSTRUIRE, AVEC UNE VOLONTÉ RÉAFFIRMÉE.**

Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève. Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, elle joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs.

- **SOCIALISER, POUR APPRENDRE À MIEUX VIVRE ENSEMBLE.**

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, 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. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa 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 choisiront au terme de leur formation. À cette fin, le ministère de l'Éducation définit le curriculum national de base. Toutefois, les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires.

Il incombe à chaque établissement, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en œuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous.

1.3 LES ORIENTATIONS DU PROGRAMME DE FORMATION

Un programme qui reconnaît les acquis de l'école pour aller plus loin

Tout en étant porteur de changements, le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans une continuité. Les grands objectifs jusqu'ici poursuivis par l'école ne sont pas tant remis en question qu'abordés dans une nouvelle perspective et présentés sous un nouvel éclairage.

Des connaissances disciplinaires intégrées au développement d'habiletés intellectuelles complexes

L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance. Les contenus disciplinaires y demeurent donc primordiaux. Intégrés dans une conception élargie de l'apprentissage, ils sont tenus pour être d'autant mieux assimilés et maîtrisés qu'ils ne sont pas dissociés des processus qui en permettent la compréhension et l'appropriation.

Une telle orientation invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. Elle invite également à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée.

Des apprentissages fondamentaux et fonctionnels

L'école donne à tous les enfants l'occasion de réaliser un large éventail d'apprentissages fondamentaux associés à la compréhension du monde, au développement personnel, à la socialisation et, bien sûr, au cheminement scolaire et à ce qu'il comporte de connaissances disciplinaires. Mais l'école, comme toute institution qui fait partie d'un vaste système, n'est jamais à l'abri d'un fonctionnement trop marqué par sa réalité propre. Elle doit donc se soucier, dans sa façon d'aborder les apprentissages fondamentaux, de donner un sens et une portée aux savoirs développés en contexte scolaire.

Il importe que l'élève développe en même temps les compétences qui lui permettront d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit, pour construire son identité personnelle et pour interagir dans des situations variées.

Des apprentissages qualifiants et différenciés

Dans la logique du Programme de formation, viser la réussite pour tous prend un double sens. Le premier, le plus important, suggère que l'effort consenti par l'école n'ait de cesse que lorsque tous les élèves en mesure de réussir obtiendront leur diplôme. Le second souligne la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quel que soit leur bagage d'aptitudes, de talents et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés.

À l'enseignement primaire, les apprentissages seront qualifiants en ce sens qu'ils rendront l'élève apte à résoudre des problèmes à sa mesure et qu'ils le prépareront adéquatement à la poursuite de son cheminement scolaire. L'école doit permettre à chaque élève d'acquérir la meilleure formation et d'atteindre le plus haut degré de réalisation possible. Cela suppose un encadrement rigoureux des élèves, une progression des situations d'apprentissage bien calibrée et des exigences élevées, mais réalistes, pour chaque cycle d'apprentissage. Les apprentissages seront qualifiants également dans la mesure où ils aideront l'élève à découvrir et à développer ses forces vives et amorceront, ce faisant, son processus d'orientation.

Dans cette perspective, les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles.

Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts.

Des apprentissages actuels et culturellement ancrés

Produit d'une société à un moment donné de son histoire, l'école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains, de manière aussi bien implicite qu'explicite. Les apprentissages qui s'y réalisent ont donc inévitablement un caractère actuel, tant dans leur forme que dans leur contenu, mais ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique.

L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. À cette fin, elle doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. Par ailleurs, chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre et les démarches qu'elles utilisent afin de pouvoir s'y référer à bon escient.

L'école est également invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle. Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue

est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Elle est une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants.

1.4 LES CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME DE FORMATION

Le Programme de formation de l'école québécoise se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs.

Un programme axé sur le développement de compétences

Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le concept de compétence retenu dans le Programme de formation se définit comme suit : **un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.**

Par **savoir-agir**, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir. La compétence mobilise donc plusieurs ressources et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité, contrairement à un savoir-faire qu'on appliquerait isolément.

La notion de **ressources** réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. À cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc.

Enfin, les idées de **mobilisation** et **d'utilisation efficaces** suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales. Ces contenus et habiletés viennent soutenir sa quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème. La compétence est complexe et évolutive. Elle dépasse une simple addition ou juxtaposition d'éléments et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du cursus scolaire et au-delà de celui-ci.

Un programme qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles.

1.5 LES PRINCIPALES INCIDENCES D'UN PROGRAMME AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

Structurer le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, qui s'inscrivent dans le prolongement des grandes orientations du programme.

Favoriser le décroisement disciplinaire

Le Programme de formation vise le développement de compétences qui font appel à des connaissances provenant de sources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire. Aussi, l'école est-elle conviée à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages. Le regroupement des disciplines en cinq grands domaines d'apprentissage – les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel – traduit cette volonté d'établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre des champs disciplinaires apparentés, ce qui n'exclut nullement l'établissement de relations entre des disciplines appartenant à différents domaines d'apprentissage.

L'école est également invitée à développer des compétences transversales qui ignorent les frontières disciplinaires, professionnelles ou autres, et dont le champ d'application est amené à s'élargir progressivement à mesure qu'elles s'exerceront dans des contextes de plus en plus complexes et diversifiés.

Structurer l'organisation scolaire en fonction de cycles d'apprentissage de deux ans

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 supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. En outre, il rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un

groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages.

Adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme

L'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage. Pour être en consonance avec le programme, elle doit porter sur les compétences dont il propose le développement. Associée à l'ensemble du processus d'apprentissage, elle est utilisée dans une perspective formative tout au long du cycle, sa fonction primordiale étant de soutenir l'élève dans sa démarche et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence. On y recourt aussi dans une perspective sommative, sa fonction étant alors de reconnaître le degré de développement des compétences et de l'inscrire dans un bilan des apprentissages.

Par ailleurs, l'attention au processus d'apprentissage appelle une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage. Au moyen de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, il est invité, tout au long de son cheminement, à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser et à confronter sa perception avec celles de son enseignant, de ses pairs, ou encore de ses parents.

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. Grilles d'observation, productions annotées d'élèves et portfolios sont autant de supports qui s'inscrivent dans une pédagogie centrée sur l'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.

L'évaluation conduit aussi à des communications aux parents. En plus du bulletin prescrit par le Règlement sur le régime pédagogique, ces communications peuvent prendre diverses formes : portfolio commenté, rencontres, etc. En fin de cycle, les informations recueillies et colligées doivent permettre de tracer un bilan global des apprentissages de l'élève et fournir des pistes quant à la manière d'assurer la meilleure poursuite de son cheminement scolaire au cycle suivant.

Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante.

Imputable à titre individuel de ses actes professionnels, l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. Membre d'une communauté de professionnels, il est de son devoir d'assumer conjointement avec ses collègues le mandat que lui confie l'école à l'égard des élèves.

Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage

Le développement de compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles sont une invitation à toute l'équipe-école à se mobiliser autour du projet éducatif de l'établissement. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies.

À ce titre, le Programme de formation de l'école québécoise se veut un outil d'harmonisation et de convergence des interventions de l'ensemble du personnel scolaire, un outil qui suscite le partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique entre enseignants.

Il se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage.

1.6 LA CONSTRUCTION D'UNE VISION DU MONDE : POINT DE CONVERGENCE ET LIEU D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

Le regard que chacun porte sur soi et autour de soi, sa vision du monde, dépend de multiples facteurs et subit de nombreuses influences. L'héritage génétique et le milieu

familial, en premier lieu, marquent singulièrement la teneur de cette vision, sur les registres de l'affect et des modes d'appréhension de la réalité. Bien que les enfants y arrivent avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande.

Lié au développement du jugement et de la conscience, ce regard profite de la considération de grandes questions existentielles (la vie, la mort; l'amour, la haine; les succès, les échecs; la paix, la violence; etc.). Il évolue, par ailleurs, dans la mesure où l'on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes.

Programmes, enseignements, enseignants et autres intervenants constituent une première zone d'influence de l'école. Elle n'est pas la seule, car l'ascendant qu'exercent les pairs, isolément et collectivement, est souvent perçue comme tout aussi déterminant sur plusieurs attitudes et comportements qu'adopteront les jeunes soit provisoirement, soit définitivement. Sans contester cet état de fait, l'école peut néanmoins orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde. Les lieux d'intervention ne manquent pas, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, et tous les acteurs de l'école devraient être à l'affût des occasions d'accompagner les élèves dans leurs nombreux questionnements.

1.7 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION

Le Programme de formation comporte des compétences transversales, des domaines généraux de formation, un programme d'éducation préscolaire et des programmes regroupés en cinq domaines d'apprentissage.

Compétences transversales

Le Programme de formation reconnaît la nécessité de développer chez tous les élèves des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer. Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation, 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. 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.

Domaines généraux de formation

Le Programme de formation présente, sous l'appellation « domaines généraux de formation », un ensemble de grandes problématiques que les jeunes doivent affronter. Ces domaines touchent à des dimensions de la vie contemporaine. Ils sont intégrés au Programme de formation

afin d'amener l'élève à établir des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne et de lui offrir l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de se construire une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données. Ils permettent à l'élève de relier entre eux les divers domaines de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social ou culturel.

Éducation préscolaire et domaines d'apprentissage

Le programme d'éducation préscolaire s'adresse aux enfants de quatre et de cinq ans. Il est structuré autour de compétences définies en fonction du développement global de l'enfant. Ces compétences ont le même statut que les compétences disciplinaires mais s'apparentent davantage aux compétences transversales.

Les domaines d'apprentissage comprennent les quatorze programmes disciplinaires regroupés dans cinq domaines : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel. Ces quatorze programmes disciplinaires définissent des compétences disciplinaires et précisent les savoirs essentiels propres à la discipline.

Interdépendance des éléments du Programme de formation

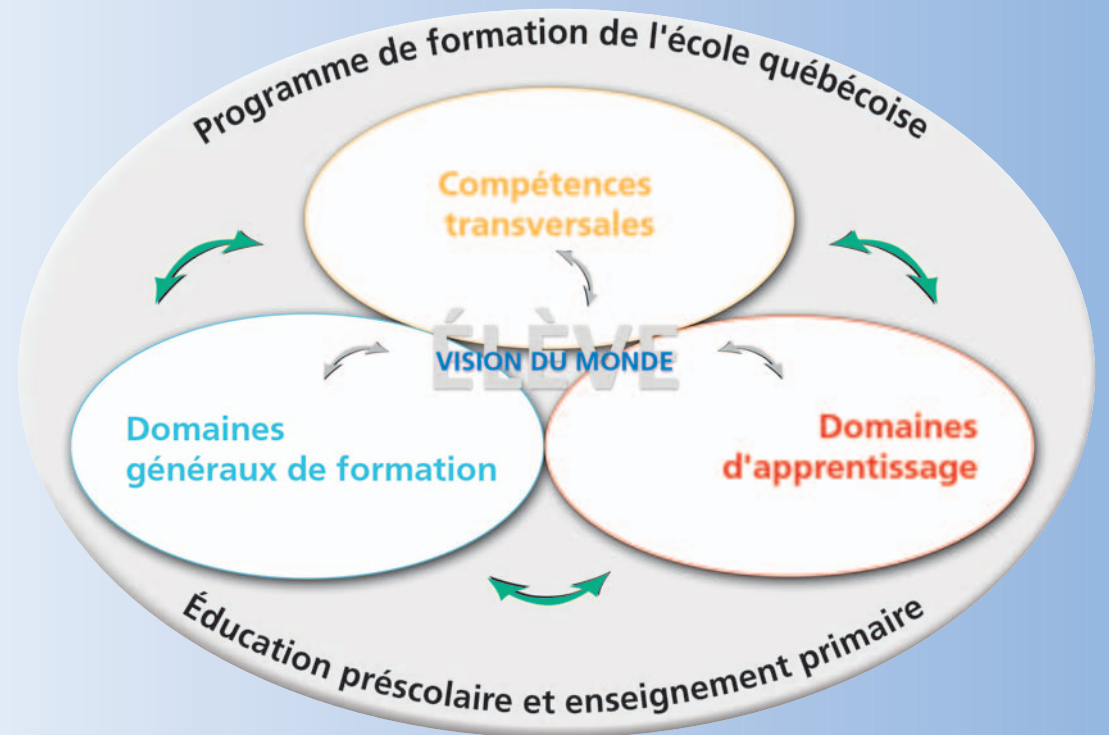
Le Programme est conçu comme un système dont la complexité est plus grande que celle des éléments qui le composent. On trouve deux niveaux de cohérence au cœur de cette complexité : une cohérence intraprogramme et une cohérence interprogramme. La première se joue au sein de chaque compétence, disciplinaire ou transversale, de même qu'entre les compétences d'un même programme.

La seconde se manifeste dans les liens qui peuvent être établis entre trois éléments du programme, à savoir les diverses compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation.

Ce principe de cohérence vise essentiellement à faire ressortir l'unité du Programme de formation et le fait qu'il doit être appréhendé dans sa globalité. Tous ses éléments 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 généraux de formation doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage.

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

Schéma 1
Programme de formation



1.8 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES PROGRAMMES DISCIPLINAIRES

Les programmes sont élaborés par compétences. Un schéma illustre pour chacun l'interaction qu'entretiennent entre elles les compétences. Ces dernières correspondent aux visées de formation propres à chaque discipline et aux savoirs essentiels s'y rattachant. Les savoirs essentiels sont généralement regroupés en stratégies, en connaissances et en techniques. Ils peuvent être directement rattachés à chaque compétence ou à l'ensemble du programme.

CADRE DE PRÉSENTATION DES COMPÉTENCES

Pour chaque compétence, on précise le sens, les composantes, les critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle.

Sens de la compétence

Le sens de la compétence s'articule autour de quatre éléments : l'explicitation de la compétence, ses liens avec les compétences transversales, le contexte de réalisation et le cheminement de l'élève.

- *Explicitation* : elle permet de préciser la pertinence de la compétence dans le programme et d'expliquer en quoi elle consiste.

- *Liens avec les compétences transversales* : ils indiquent quelles sont les compétences transversales qui sont davantage sollicitées ou développées lors de l'exercice de la compétence.
- *Contexte de réalisation* : il fournit des repères sur les conditions dans lesquelles placer l'élève pour lui permettre d'exercer et de développer sa compétence; il comporte généralement des indications sur les moyens auxquels l'élève peut recourir ou sur les contraintes imposées par la situation.
- *Cheminement de l'élève* : il aide à reconnaître des indices témoignant du développement de la compétence à travers les cycles.

Composantes de la compétence

Chaque compétence est décomposée en un certain nombre de démarches jugées essentielles à son développement ou à son exercice. Ces composantes relient les savoirs aux processus qui en permettent l'intégration et la mobilisation. Bien qu'elles puissent faire l'objet d'interventions particulières, c'est de leur combinaison et de leur orchestration qu'émerge la compétence et non de leur simple juxtaposition. Les schémas qui les présentent visent à en faire ressortir la synergie.

Critères d'évaluation

Ce sont des repères observables tant pour soutenir le développement de la compétence que pour en juger. Ils peuvent être plus ou moins généraux selon qu'ils sont formulés par cycle ou pour l'ensemble des cycles. Ils sont éclairés par les attentes de fin de cycle.

Attentes de fin de cycle

Elles fournissent des balises sur ce qui peut être attendu d'un élève à la fin d'un cycle. Ces balises réfèrent tout autant aux savoirs qui sont plus particulièrement mobilisés qu'aux types de situations dans lesquelles ils le sont. Elles permettent de repérer quelques grandes étapes dans le processus de développement de la compétence.

Repères culturels

Ils correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence.

Savoirs essentiels

Ils constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. Cela n'exclut pas que l'élève puisse faire appel à d'autres ressources. Néanmoins, la maîtrise de ces savoirs s'avère essentielle au développement et à l'exercice de la compétence.

Suggestions pour l'utilisation des 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. Chaque programme comporte un certain nombre d'indications d'ordre pédagogique concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour le développement des compétences disciplinaires. Elles sont présentées à titre de suggestions et ne revêtent pas de caractère prescriptif bien que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage soit requise.

Éléments prescriptifs du Programme de formation

Les éléments prescriptifs du programme énumérés ci-dessous réfèrent à ce que l'enseignement doit couvrir aux différents cycles. Étant donné la logique du Programme, ils ne sauraient être perçus comme faisant partie d'une liste dont on cocherait les entrées pour bien s'assurer que rien n'a été oublié. Ils balisent le parcours d'apprentissage en indiquant ce que devraient normalement maîtriser les élèves à la fin de chaque cycle. Ces éléments sont les suivants :

- les compétences transversales et disciplinaires et leurs composantes;
- les savoirs essentiels;
- la prise en compte de chacun des domaines généraux de formation.



L'école doit tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous.



Chapitre

2

Compétences transversales



Chapitre 2

Compétences transversales

Présentation

Un parcours scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions. Le Programme de formation de l'école québécoise est défini autour de compétences pour cette raison. Toutefois, les seules compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement l'ensemble des habiletés requises pour l'atteinte de cet objectif. Certaines se situent à l'intersection des compétences disciplinaires et ne peuvent être véritablement prises en compte que si un lieu d'intervention leur est associé. C'est ainsi qu'ont été définies les compétences transversales. Elles sont dites transversales en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école.

Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal.

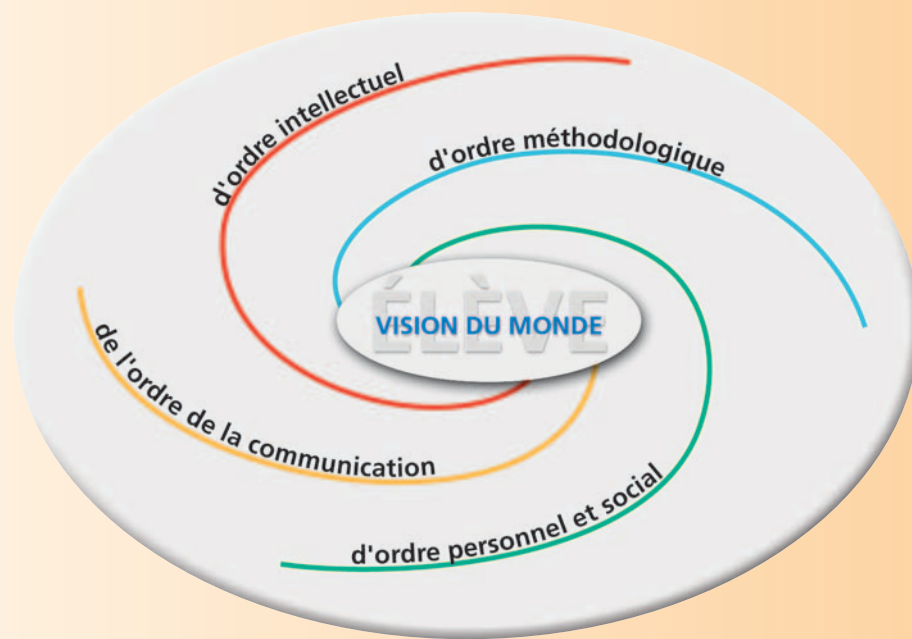
Leur développement est un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école et bien au-delà de la fin du primaire, car il n'est jamais complètement achevé. Elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres et toute situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois.

Le Programme de formation retient neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres :

- **les compétences d'ordre intellectuel** : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- **les compétences d'ordre méthodologique** : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- **les compétences d'ordre personnel et social** : structurer son identité; coopérer;
- **la compétence de l'ordre de la communication** : communiquer de façon appropriée.

Chacune est présentée sous quatre rubriques : *sens de la compétence*, qui en précise la raison d'être; *composantes de la compétence*, qui en donnent les éléments constitutifs; *critères d'évaluation*, qui indiquent des pistes pour juger de la maîtrise de la compétence; *évolution de la compétence*, qui offre un aperçu du développement de la compétence dans le temps, aperçu que l'expérience permettra d'enrichir et de préciser.

Schéma 2
Compétences transversales



Les compétences d'ordre intellectuel sont une invitation à dépasser, même avec les plus jeunes élèves, la mémorisation superficielle des contenus et le conformisme dépourvu de compréhension pour viser l'acquisition de capacités supérieures. Elles définissent un rapport actif au savoir et permettent à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre.

Elles font appel à des attitudes telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le sens de l'effort et le souci de la rigueur. Elles prennent appui sur le plaisir d'apprendre, le désir de réussir, le besoin d'autonomie et la créativité.

Dépasser la mémorisation
superficielle des contenus
et le conformisme dépourvu
de compréhension...



Photo: Alain Désilets

COMPÉTENCE 1 • EXPLOITER L'INFORMATION.

Sens de la compétence

Il y a à peine deux décennies, l'école était relativement peu touchée par le vieillissement accéléré des connaissances. Bien que les apprentissages de base ne soient pas les plus touchés par le phénomène, plus le niveau de scolarisation est élevé, plus les effets sur les contenus notionnels en sont perceptibles. Aussi, pour leur assurer une souplesse cognitive aujourd'hui indispensable, l'école se doit-elle d'instruire les élèves sur les façons de s'approprier les savoirs autant que sur les savoirs eux-mêmes. C'est dans cette perspective que doit être comprise la compétence.

Tandis qu'un bon nombre d'élèves ont accès à diverses sources d'information à la maison, d'autres en sont privés. L'école sera donc l'occasion pour les uns de découvrir leur existence et pour les autres, d'en mieux saisir l'étendue. Dans tous les cas, elle devra leur apprendre à diversifier leurs sources et à y recourir avec facilité et efficacité.

Chacun des domaines d'apprentissage peut constituer un lieu de développement et d'exercice de la compétence à exploiter l'information, un lieu où l'élève apprend à se référer à plus d'une personne, à consulter des livres variés, à recourir à divers médias, dont les médias électroniques.



Composantes de la compétence

S'approprier l'information. Sélectionner les sources pertinentes. Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources. Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes. Discerner l'essentiel de l'accessoire.

Reconnaître diverses sources d'information. Explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune. Interroger les sources d'information.

**EXPLOITER
L'INFORMATION**

Tirer profit de l'information. Imaginer des utilisations possibles. Formuler des questions. Répondre à ses questions à partir de l'information recueillie. Anticiper de nouvelles utilisations. Respecter les droits d'auteur. Réinvestir dans de nouveaux contextes.

Critères d'évaluation

- Consultation de sources variées ① ② ③
- Sélection de données pertinentes ① ② ③
- Organisation cohérente de l'information ① ② ③
- Recours efficace à l'information ① ② ③
- Utilisation dans de nouveaux contextes ① ② ③

Légende* : ① 1^{er} cycle ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences.

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant peut reconnaître les différentes sources d'information mises à sa disposition. Il y accède essentiellement par l'écoute et l'observation et manifeste de l'intérêt pour les livres illustrés. Dans un contexte approprié, il arrive à partager ses découvertes avec ses pairs.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève peut repérer dans les diverses sources d'information mises à sa disposition des renseignements intéressants pour lui. L'écoute et l'observation dominent dans ses démarches, mais il commence à recourir à la lecture. Il aime partager ses découvertes et peut indiquer d'où il tient son information.

Par la suite, il élargit l'éventail des sources auxquelles il se réfère, tant à l'école que dans son environnement immédiat. Il est capable de reconnaître les éléments d'information reliés à son questionnement. Il parvient à expliquer les étapes de sa démarche.

Vers la fin du primaire, il sait comparer l'information issue de diverses sources et sélectionner les éléments d'information appropriés pour répondre à ses besoins. Il est en mesure de distinguer les données importantes des données secondaires.

COMPÉTENCE 2 • RÉSOUDRE DES PROBLÈMES.**Sens de la compétence**

La démarche de résolution de problèmes s'étend à toutes les sphères de l'activité humaine. Au quotidien, une multitude de situations exigent que nous réagissions. Il nous faut faire des choix, opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur. Développer l'habileté à gérer rationnellement ces situations peut se révéler fort utile lorsque l'enjeu est important. C'est cette habileté qui est en cause dans la compétence à résoudre des problèmes.

Son caractère transversal est aussi confirmé par la présence de compétences disciplinaires modelées sur le processus de résolution de problèmes, par exemple en mathématique et en science, et par la multiplicité des problèmes à portée didactique que peuvent imaginer les enseignants, toutes disciplines confondues. Dans le premier cas, développement de compétence et apprentissage disciplinaire chevauchent. Dans le second, la situation-problème devient un outil pédagogique au service des apprentissages disciplinaires.

L'élève doit parvenir à reconnaître, dans une situation complexe, les éléments qui définissent le problème. Il doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions et mettre en pratique celle qui lui paraîtra la plus appropriée, compte tenu du contexte et des objectifs qu'il poursuit. Il découvrira aussi qu'il peut y avoir plusieurs démarches pour résoudre un problème et que certaines sont plus efficaces que d'autres.

Le plus souvent, il lui faudra faire des retours en arrière parce qu'il aura mal évalué un aspect du problème ou parce que la solution retenue ne sera pas la bonne. Dans la pratique, cela signifie qu'il n'est pas toujours facile de savoir où il en est, tellement le va-et-vient est rapide et incessant entre les essais et les réajustements. Ce fonctionnement souple constitue, lorsqu'il est raisonné et contrôlé, le processus de résolution de problèmes. Le rôle de l'école est d'amener l'élève à bien le comprendre et à en systématiser l'utilisation.



La situation-problème devient
un outil pédagogique au
service des apprentissages
disciplinaires.

Composantes de la compétence

Analyser les éléments de la situation. Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent. Reconnaître les ressemblances avec des situations semblables résolues antérieurement.

Évaluer sa démarche. Effectuer un retour sur les étapes franchies. Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés rencontrées.

Imaginer des pistes de solution. Générer et inventorier des pistes de solution. En examiner la pertinence. En apprécier les exigences et les conséquences. Se représenter la situation-problème résolue.

RÉSoudre DES PROBLÈMES

Mettre à l'essai des pistes de solution. Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité. Choisir et mettre à l'essai une autre piste, au besoin.

Adopter un fonctionnement souple. Reprendre les exercices précédents dans l'ordre ou le désordre autant de fois que nécessaire pour résoudre le problème.

Critères d'évaluation

– Pertinence des éléments identifiés	1	2	3
– Formulation de solutions plausibles et imaginatives	1	2	3
– Utilisation de stratégies efficaces et variées	1	2	3
– Dynamisme de la démarche	1	2	3
– Reconnaissance des éléments de réussite et de difficulté	1	2	3
– Transposition des stratégies développées à d'autres situations	1	2	3

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant arrive à résoudre dans l'action des problèmes simples et concrets. Il peut faire plus d'une tentative pour résoudre un problème en diversifiant ses stratégies. Si le problème suscite son intérêt, il sait faire preuve de ténacité et de persévérance.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève parvient à nommer les éléments déterminants d'une situation-problème simple. Il peut difficilement imaginer plus d'une solution à la fois, mais parviendra à en expérimenter quelques-unes en suc-

cession au cours d'un exercice. Les étapes de génération et de mise à l'essai de solutions se confondent souvent dans sa démarche. L'analyse des causes de réussite ou d'échec lui est difficile.

Par la suite, sa lecture d'une situation se précise. Il réussit à distinguer entre des éléments à considérer et d'autres à laisser de côté. Il est capable d'imaginer plusieurs solutions, mais éprouve de la difficulté à les justifier. Lorsqu'il choisit une solution, c'est généralement pour des raisons plus émotives que rationnelles. Ses mises à l'essai ne sont pas encore très systématiques. Il devient progressivement apte à faire l'analyse de sa démarche et il développe peu

à peu sa capacité à relier la situation qu'il examine à des situations semblables.

Vers la fin du primaire, il est capable d'expliquer en quoi certains éléments de la situation constituent un problème et d'inventorier des solutions possibles. Il sait également les évaluer en tenant compte des ressources dont il dispose et il est en mesure de justifier ses choix. Ses stratégies de mise en œuvre sont plus efficaces et variées. Il évalue sa démarche avec plus de finesse et de rigueur et identifie les causes de ses réussites et de ses difficultés avec plus de justesse. Il établit plus facilement des liens entre la situation qu'il examine et des situations semblables.

COMPÉTENCE 3 • EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE.

Sens de la compétence

Porter un jugement est un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir de l'exercice. Il n'est pas de sphère de l'activité humaine qui y échappe. Du politique au religieux en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, des médias, des loisirs, etc., sont autant d'espaces qui prêtent à jugement.

L'exercice du jugement ne prend tout son sens que s'il s'inscrit dans un processus continu et l'école, en raison des disciplines et des thématiques qu'elle aborde, est particulièrement bien placée pour en favoriser l'émergence et l'enrichissement.

L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites.



... tenir compte des faits,
faire la part de ses émotions,
recourir à l'argumentation
logique, relativiser ses
conclusions en fonction du
contexte, faire une place au
doute et à l'ambiguïté.

Composantes de la compétence

Construire son opinion. Cerner la question, l'objet de réflexion. En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique. Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective. Explorer différentes options et points de vue possibles ou existants. S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques. Adopter une position.

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

Exprimer son jugement. Articuler et communiquer son point de vue. Justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments.

Relativiser son jugement. Comparer son jugement à ceux des autres. Reconsidérer sa position. Évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche. Reconnaître ses préjugés. Reprendre sa démarche au besoin.

Critères d'évaluation

– Formulation adéquate de la question et de ses enjeux	1	2	3
– Vérification de l'exactitude des données	1	2	3
– Pertinence des critères d'appréciation	1	2	3
– Cohérence entre le jugement et ses référents	1	2	3
– Justification nuancée du jugement	1	2	3
– Ouverture à la remise en question du jugement	1	2	3

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant est capable d'exprimer ses préférences et de faire la distinction entre le permis et l'interdit. Il réalise que ses gestes ont des conséquences sur les autres. Il est sensible à certains événements et phénomènes présents dans son environnement. Il parvient à exprimer une opinion sur leur caractère plus ou moins habituel ou acceptable et à communiquer les perceptions et les émotions alors vécues, mais il calque facilement son point de vue sur celui de l'autre dans une forme de mimétisme.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève perçoit intuitivement la distinction entre le bien et le mal et est en mesure de reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que pensent les autres. Toutefois, ses prises de position sont davantage déterminées par le besoin affectif d'identification à une personne ou à un groupe que par la réflexion.

Par la suite, il arrive à comparer son point de vue à celui des autres et à exprimer globalement une opinion. Devenu plus attentif aux faits, il est davantage capable d'établir des liens entre eux et de juger de leurs con-

séquences pour lui et pour les autres. Petit à petit, il fait la distinction entre des arguments affectifs et des arguments de raison.

Vers la fin du primaire, il peut saisir certains enjeux logiques, éthiques ou esthétiques d'une situation ou d'une question. Il parvient, fût-ce sommairement, à dégager des valeurs, des principes, des droits et des devoirs sur lesquels il va fonder son jugement. Il sait exprimer de manière relativement articulée son opinion et perçoit la concordance et la discordance des opinions. Il peut remettre en question son jugement et accepte d'en débattre avec les autres.

COMPÉTENCE 4 • METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE.

Sens de la compétence

La pensée créatrice déborde largement le domaine des arts auquel on l'associe spontanément. Elle s'exerce dans tous les secteurs de l'activité humaine et suppose l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires. Elle nécessite la mobilisation d'un large éventail de ressources internes et externes et la prise en compte imaginative de contraintes en apparence limitatives.

Tout individu est spontanément capable de créativité tout comme il est capable de résolution de problèmes. Les deux compétences sont d'ailleurs souvent associées, la réponse créatrice étant vue comme une solution inventive à une situation-problème.

À l'école, c'est l'ensemble des activités qui doivent supporter le développement d'une pensée créatrice. Pour ce faire, l'école doit proposer aux élèves des activités d'apprentissage ouvertes, leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution et privilégier les mises en situation qui stimulent l'imagination. Elle encourage ainsi chaque élève à réorganiser les éléments auxquels il doit faire face et à proposer des réponses originales, différentes de ce qu'il connaît et de ce qu'il fait tout en se familiarisant avec les notions, les stratégies et les techniques appropriées.



... suppose l'harmonisation de
l'intuition et de la logique et la
gestion d'émotions parfois
contradictaires.

Composantes de la compétence

S'impregner des éléments d'une situation.

En cerner l'objectif, en reconnaître les enjeux et en anticiper globalement l'issue.

Adopter un fonctionnement souple.

Reprendre au besoin le processus, dans l'ordre ou le désordre, autant de fois que nécessaire pour atteindre son objectif. Exploiter de nouvelles idées. Faire le choix de nouvelles stratégies et techniques.

METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE

Imaginer des façons de faire.

Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation. Exprimer ses idées sous de nouvelles formes.

S'engager dans une réalisation. Enclencher activement le processus. Accepter le risque et l'inconnu. Persister dans l'exploration. Reconnaître les éléments de solution qui se présentent. Être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies.

Critères d'évaluation

- Appropriation des éléments de la situation 1 2 3
- Diversité des possibilités de réalisation inventoriées 1 2 3
- Originalité des liens entre les éléments 1 2 3
- Dynamisme du processus 1 2 3
- Détermination d'améliorations possibles dans le processus d'innovation 1 2 3

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant laisse libre cours à son imagination. Il ne se censure pas et projette de façon naïve sa perception des choses. Il est sensible à la manière dont les activités lui sont présentées. Il s'intéresse à l'exploration de stratégies et de techniques nouvelles pour lui. Il exprime ses préférences et présente volontiers ses créations.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève commence à percevoir les enjeux d'une activité, mais s'y engage le plus souvent

avant d'en avoir saisi les conséquences éventuelles sur son action. Il parvient à préciser certaines étapes de sa démarche et à imaginer dans l'action différentes façons de faire, bien qu'il soit influencé par ses pairs. Il est généralement fier de ses créations.

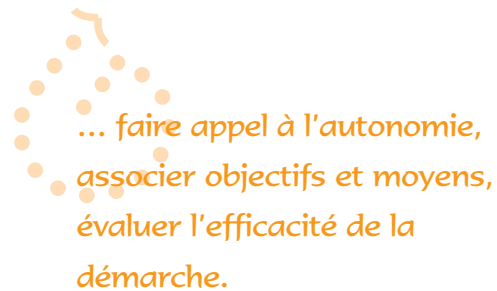
Par la suite, il devient capable de s'appropriier l'objectif d'une activité et de trouver un moyen de l'atteindre. Moins sensible à l'influence des autres, il aime varier ses sources d'inspiration. Il dégage des modèles d'action inusités. Il commence à faire preuve d'autonomie dans sa démarche de création. Entre ses productions et celles des autres, il perçoit des ressemblances et des différences. Il exprime son niveau de satisfaction à l'égard de ses créations.

Vers la fin du primaire, l'élève peut s'adonner à des tâches relativement exigeantes et complexes. Il sait préparer et organiser de manière plus systématique les étapes liées à son projet de création. Il peut imaginer plusieurs voies pour chaque situation explorée et aime expérimenter de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies et de techniques. Il s'ouvre à diverses sources d'inspiration et parvient à reconnaître les éléments originaux de sa création.

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. Elles appellent, en corollaire, le développement de certaines attitudes telles que le sens des responsabilités et du travail bien fait, l'esprit de discipline et la rigueur. Elles se concrétisent généralement par l'aptitude à s'organiser et à persévérer et par une forme de créativité dans l'action. Elles permettent enfin de goûter le plaisir du travail accompli.

Une forme de créativité
dans l'action...



COMPÉTENCE 5 • SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES.

Sens de la compétence

Nombreuses et diversifiées, les situations dans lesquelles on est appelés à mener à terme une activité, un projet, ou à réaliser une œuvre présupposent des savoir-agir que l'on retrouve à la base de toute réalisation humaine. Ces savoir-agir sont multiples et requis dans des proportions très variables selon la nature des tâches à accomplir, mais ils constituent un bagage éminemment utile à qui les maîtrise bien.

L'école peut contribuer à leur acquisition en faisant appel à l'autonomie des élèves, en les incitant à associer objectifs et moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche. Toutes les disciplines se prêtent à cet exercice et les méthodes appliquées dans une situation donnée gagnent à être réinvesties d'un domaine à l'autre.

Composantes de la compétence

Analyser la tâche à accomplir. S'approprier l'objectif à atteindre. Comprendre les consignes et visualiser les éléments de la tâche. Situer le contexte de la tâche.

Analyser sa démarche. Examiner la démarche tout au long de son déroulement. En comprendre l'efficacité et les limites. En dégager les leçons.

**SE DONNER DES
MÉTHODES DE TRAVAIL
EFFICACES**

S'engager dans la démarche. Réfléchir avant et pendant l'action à la meilleure façon d'atteindre l'objectif. Adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte. Anticiper sur les exigences de la méthode retenue et sur les ressources requises. Faire appel à son imagination.

Accomplir la tâche. Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, etc. Gérer son matériel et son temps, réajuster ses actions au besoin. Mener sa tâche à terme. Découvrir le plaisir et la satisfaction du travail achevé et bien fait.

Critères d'évaluation

– Compréhension de la tâche à réaliser	1	2	3
– Exécution de la tâche	1	2	3
– Analyse du déroulement de la démarche	1	2	3
– Persévérance et ténacité dans l'action	1	2	3
– Formulation de conclusions	1	2	3

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant peut planifier des activités simples et à court terme et reproduire un certain nombre d'étapes dans la réalisation d'une activité.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève est capable de déterminer par lui-même certaines étapes d'une activité. Il sait choisir le matériel et les outils nécessaires, tenir compte de l'espace physique disponible et du mode de fonctionnement établi. Il arrive à communiquer verbalement ses réussites et ses difficultés.

Plus il avance en âge, plus il fait preuve d'autonomie dans la définition de l'ensemble de sa démarche. Il sait trouver des façons originales d'atteindre ses buts. Il s'intéresse à divers modèles de réalisation et accepte de modifier sa planification au besoin. Il perçoit le lien entre la satisfaction et le travail accompli.

Vers la fin du primaire, il parvient à s'approprier différentes démarches et méthodes et à les transposer de manière appropriée dans diverses situations. Il accepte d'investir temps et énergie en vue de l'objectif à atteindre.

COMPÉTENCE 6 • EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION.

Sens de la compétence

Les technologies de l'information et de la communication s'intègrent au quotidien d'une partie sans cesse croissante de la population. À l'origine, principalement réservés au monde de la recherche et de l'administration des affaires, leur usage et leur contenu se sont considérablement démocratisés, si bien que chacun peut maintenant y trouver son compte. On peut également penser que d'ici une décennie ou deux, il n'y aura pratiquement plus d'emplois qui ne requerront une maîtrise minimale de ce médium, à la fois langage et outil.

Mises à profit dans les champs disciplinaires, les technologies de l'information et de la communication peuvent servir d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences du Programme de formation, transversales comme disciplinaires. En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager idées et réalisations avec plusieurs.

Déjà plusieurs enfants arrivent à l'école avec une compétence dans le domaine qui rend futile tout exercice d'initiation. Toutefois, l'école continue d'avoir un rôle à jouer auprès de ceux qui n'y ont toujours pas accès à la maison. Elle doit également amener tous les élèves à diversifier l'usage qu'ils en font et à développer un sens critique à leur endroit.



Les technologies de l'information et de la communication servent d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires.

Composantes de la compétence

S'approprier les technologies de l'information et de la communication.

Connaître les objets, les concepts, le vocabulaire, les procédures et les techniques propres aux TIC. Reconnaître dans un nouveau contexte les concepts déjà connus. Explorer les nouvelles fonctions des logiciels et du système d'exploitation.

EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.

Reconnaître ses réussites et ses difficultés. Cerner les limites de la technologie utilisée dans une situation donnée. Chercher les améliorations possibles dans sa manière de faire.

Utiliser les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche. Explorer l'apport des TIC à une tâche donnée. Sélectionner les logiciels et exploiter les fonctions appropriées à la tâche. Appliquer les stratégies d'exécution et de dépannage requises.

Critères d'évaluation

- Maîtrise de la terminologie propre aux technologies de la communication et de l'information **1 2 3**
- Utilisation efficace des outils informatiques **1 2 3**
- Utilisation de stratégies de dépannage **1 2 3**
- Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés **1 2 3**

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'élève apprend à manipuler le clavier et la souris. Il arrive à connaître les procédures et le vocabulaire de base et à utiliser des applications à caractère ludique ou éducatif. Il parvient à réaliser des tâches et des créations à l'aide d'un logiciel de dessin matriciel. Il explore spontanément et peut suivre un référentiel visuel de procédures.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève peut manipuler les supports de stockage. Il sait utiliser l'interface graphique, les logiciels de traitement de texte et de dessin matriciel et vectoriel. Il explore divers cédéroms et effectue des recherches simples sur le Web. Il arrive à utiliser un référentiel de procédures pour se dépanner. Il parvient à expliquer sa démarche, à indiquer les fonctions utilisées et à reconnaître ses réussites et ses difficultés.

Par la suite, il perçoit l'utilité d'un doigté et sait utiliser les fonctions de base du courriel, des fureteurs de navigation sur le Web et quelques fonctions du tableur. Il peut apprendre le fonctionnement de certains périphériques et assurer la conservation et l'organisation de son information.

Vers la fin du primaire, l'élève peut maîtriser les fonctions communes aux applications utilisées. Il sait chercher, trouver, sélectionner, stocker et organiser l'information à partir de divers supports. Il parvient à transférer des données d'une application à une autre, à se repérer dans Internet et à référer à son carnet d'adresses tout en comprenant l'étiquette et l'éthique du réseau.

Les compétences d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elles touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide.

Affirmer son identité
dans le respect de l'autre.

Photo: Alain Désilets



COMPÉTENCE 7 • STRUCTURER SON IDENTITÉ.

Tous les domaines
d'apprentissage contribuent
à développer l'identité
personnelle, sociale ou culturelle
de l'élève.

Sens de la compétence

La structuration de l'identité est un processus qui débute très tôt. Dès son tout jeune âge, l'enfant est appelé à prendre graduellement conscience de la place qu'il occupe au sein de sa famille et à intégrer les valeurs de son milieu. Selon l'environnement dans lequel il évolue, il développera à des degrés divers la capacité de se faire confiance, en exploitant ses forces et en surmontant ses limites, et à manifester son autonomie de façon responsable. Il apprendra plus ou moins, suivant les contextes dans lesquels il est placé, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à accepter la différence et à s'ouvrir à la diversité.

L'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres. C'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles, de faire des choix, de les justifier et d'en évaluer les conséquences qu'il prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent. Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société.

Composantes de la compétence

S'ouvrir aux stimulations environnantes. Réagir aux faits, aux situations ou aux événements. Identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions à leur égard. Percevoir l'influence du regard des autres sur ses réactions. Augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec des œuvres médiatiques variées. Accueillir les références morales et spirituelles de son milieu.

STRUCTURER SON IDENTITÉ

Mettre à profit ses ressources personnelles. Exploiter ses forces et surmonter ses limites. Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action. Manifester de plus en plus d'autonomie et d'indépendance.

Prendre conscience de sa place parmi les autres. Reconnaître ses valeurs et ses buts. Se faire confiance. Élaborer ses opinions et ses choix. Reconnaître son appartenance à une collectivité. Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.

Critères d'évaluation

- Curiosité et ouverture à l'égard de son environnement 1 2 3
- Approfondissement de ses valeurs de référence 1 2 3
- Présence aux valeurs d'autrui 1 2 3
- Effort de compréhension et d'appréciation des créations et des réalisations humaines 1 2 3
- Identification des moyens à mettre en œuvre pour son développement personnel 1 2 3

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'horizon de l'enfant est encore relativement restreint et ses réactions sont marquées d'un égocentrisme important. Néanmoins, il apprend à nommer ses goûts, ses intérêts, ses besoins physiques, cognitifs, affectifs ou sociaux. Il constate qu'ils sont parfois semblables à ceux des autres et qu'ils en diffèrent parfois. Il exprime ses sentiments et réalise ses intentions en imitant des modèles ou en posant des gestes plus personnels. Il peut raconter ce qu'il vient de vivre et reconnaître quelques-unes de ses forces et de ses limites.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève apprend à faire des liens entre ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions et ses

réactions. Il se décrit en nommant ce qui le caractérise et ce qui caractérise les autres. Confronté à des défis raisonnables, il prend des risques à partir des forces qu'il se reconnaît. Il donne suite à ses intentions en posant les gestes appropriés conformément à ses valeurs et à celles de son milieu. Il commence à s'ouvrir à ce qui est extérieur à lui.

Par la suite, il pose des gestes et prend des décisions qui expriment ce qu'il pense et ressent. Il comprend que ses actions et ses attitudes entraînent des réactions chez les autres. Inversement, il prend conscience de l'influence que les attitudes et les comportements des autres peuvent avoir sur lui. Il fait des choix en fonction de ses forces et des valeurs auxquelles il adhère. Il se questionne sur ce qui limite sa capacité d'action. Il est capable de

reconnaître des tâches qui lui conviennent plus que d'autres. Il réagit aux consignes et peut participer à leur élaboration. Son ouverture à ce qui est extérieur à lui se fait plus grande.

Vers la fin du primaire, l'élève saisit les liens entre ses réactions, ses valeurs, ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions. Il peut déterminer les motifs qui guident ses pensées, ses comportements, ses actions ou son discours. Il endosse certains modèles ou s'en dissocie en justifiant son choix en fonction de ses valeurs. Il commence à voir qu'il est responsable de ses actes et de ce qui en découle. Ses intérêts se diversifient et un nombre croissant de faits et de réalisations piquent sa curiosité.

COMPÉTENCE 8 • COOPÉRER.

Sens de la compétence



... afin d'atteindre des objectifs
qui ne peuvent se réaliser sans
la conjugaison des forces de
chacun.

Du seul fait qu'elle accueille en grand nombre des élèves de tous âges, l'école constitue un lieu important de socialisation avant même que les adultes n'aient à intervenir. Mais, à cette socialisation spontanée, l'école et les enseignants ont le mandat d'y contribuer par une intervention intentionnelle et systématique. Ce qui est alors visé, c'est l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Si l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec un ensemble de valeurs, elle fournit aussi l'opportunité d'initier au travail à plusieurs. La construction de connaissances et de compétences ne peut s'effectuer sans la confrontation des points de vue et des façons de faire, et la réalisation de certains objectifs serait beaucoup plus difficile sans la conjugaison des forces de chacun.

Les occasions de développer cette compétence, dans la classe et dans l'école, sont nombreuses et diverses. L'enseignement de certaines disciplines s' imagine difficilement sans le travail en équipe, c'est particulièrement le cas de l'art dramatique, de la danse ou de l'éducation physique. Mais en fait, tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques où l'élève est appelé à travailler en coopération. C'est alors pour lui l'occasion d'apprendre à planifier et à réaliser une action avec d'autres, d'apprendre la discussion en groupe et la concertation dans l'action en vue d'un objectif commun, avec tout ce que cela implique d'adaptation à la situation, de reconnaissance de l'apport de chacun, de sens de l'organisation et de sens du partage.

Composantes de la compétence

Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes. Accueillir l'autre avec ses caractéristiques. Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins. Échanger des points de vue avec l'autre, écouter et accueillir les divergences. Adapter son comportement.

COOPÉRER

Contribuer au travail collectif. Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration. Planifier et réaliser un travail avec d'autres. Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe.

Tirer profit du travail en coopération. Reconnaître les tâches qui seront réalisées plus efficacement dans un travail collectif. Apprécier sa participation et celle de ses pairs à un travail d'équipe. Identifier les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération. Cerner les améliorations souhaitables pour sa prochaine participation à un travail collectif.

Critères d'évaluation

- Reconnaissance des besoins des autres 1 2 3
- Attitudes et comportements adaptés 1 2 3
- Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe 1 2 3
- Contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe 1 2 3

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant s'initie à la vie de groupe, au partage et à la collaboration. Il partage ses jouets, ses jeux, ses connaissances, le résultat de ses recherches. 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 et il pose des gestes qui favorisent

l'établissement de relations respectueuses. Il participe activement aux projets collectifs, qui lui permettent d'apprécier l'apport de chacun et de prendre la parole à bon escient. Il contribue aussi à l'élaboration des règles de vie de la classe.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève est capable de fonctionner dans des structures de travail d'équipe simples. Il respecte la planification proposée. Il communique ses idées, ses questions, ses résultats. Il accueille les idées des autres et s'adapte aux changements qui en découlent. Il prend conscience de ses réactions dans des situations conflictuelles et il détermine les comportements qui facilitent les relations avec les autres. Il s'engage dans des actions pour aider ses pairs. Il reconnaît des réalisations faites grâce au travail en coopération.

Par la suite, toujours dans des structures simples de travail d'équipe, il peut suggérer de lui-même une planification simple et des changements au besoin. Il propose des règles de fonctionnement et réalise des tâches en collaboration. Il prend la parole pour exprimer ses idées ou remettre en cause celles des autres. Il est attentif à certains comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles ou qui les facilitent. Il prend conscience des messages non verbaux qu'il émet et de leurs conséquences sur les autres. Il pose des gestes qui établissent 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 reconnaît les avantages du travail en coopération et il accueille les réactions et commentaires pour faire avancer le travail du groupe.

Vers la fin du primaire, l'élève peut réaliser des projets dans des structures de travail plus ou moins complexes. Il propose des activités et des modalités de fonctionnement en équipe. Il accomplit des tâches de plus en plus diversifiées, il réalise qu'elles sont interdépendantes et il joue un rôle complémentaire à celui des autres. Il 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 dit. Il peut exprimer clairement ses émotions et ses points de vue. Il offre son aide aux autres et il est capable de savoir quand en demander pour lui-même. Il émet des suggestions sur la démarche du groupe et les justifie à partir de différents facteurs favorables ou défavorables à la réalisation du projet. Il accepte des changements proposés par d'autres et réajuste ses stratégies. Il identifie des tâches qui sont plus facilement réalisées en coopération.

La compétence de l'ordre de la communication permet de partager de l'information avec les autres, directement ou par des véhicules médiatiques, et d'échanger des messages dans un langage précis et approprié. Son impact est majeur tant sur la réussite scolaire que sur la réussite sociale et professionnelle.



Échanger dans un langage
précis et approprié.



Photo: Alain Désilets

COMPÉTENCE 9 • COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE.

Sens de la compétence

Dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à communiquer. Son aptitude à le faire joue un rôle déterminant dans sa quête incessante de réponses à ses besoins. C'est sur cette base que l'école est appelée à construire pour l'amener à une meilleure maîtrise de ses divers moyens de communication.

Puisque chaque discipline appelle un mode d'expression privilégié, l'école constitue un lieu idéal d'expérimentation des divers langages : oral, écrit, plastique, musical, médiatique, gestuel et symbolique. Elle offre l'occasion d'explorer les ressources propres à ces langages, d'en découvrir les conventions et les codes établis, de développer le sens de l'authenticité et de l'écoute active et de se sensibiliser aux caractéristiques d'un discours telles que la clarté, l'originalité et l'élégance.

Parmi ces modes de communication, la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture. Sa maîtrise, qui est affaire de connaissance des codes, de richesse du vocabulaire et de structuration cohérente de la pensée, ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue, tout comme elle ne saurait être atteinte par chacun des élèves que si tous les intervenants s'en pré-occupent et y consentent des efforts soutenus.



La langue d'enseignement,
outil par excellence et premier
véhicule d'accès à la culture.

Composantes de la compétence

Établir l'intention de la communication. S'interroger sur le motif de la communication et sur ses destinataires. Explorer les idées liées à la situation.

COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE

Choisir le mode de communication. Choisir un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires.

Réaliser la communication. Respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés. Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires. Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus.

Critères d'évaluation

– Clarté, pertinence et précision de l'intention de communication	1	2	3
– Cohérence du message	1	2	3
– Utilisation de la symbolique ou du vocabulaire appropriés	1	2	3
– Respect des codes et des conventions	1	2	3
– Présence critique et dynamique aux communications des autres	1	2	3
– Autoanalyse et autoévaluation	1	2	3

Évolution de la compétence

À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant s'exprime spontanément et c'est dans l'action qu'il organise le contenu de ses messages. Il explore différents types de langages. Il commence à s'intéresser aux propos et aux réalisations des autres.

DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève apprend à préparer et à transmettre un message en tenant compte partiellement des exigences de la situation et de quelques règles pro-

pres au langage utilisé. Lors des échanges auxquels il participe, il observe les réactions des autres et s'intéresse petit à petit à leurs propos et à leurs productions.

Par la suite, il planifie plus en détail ses productions. Il réussit à préciser son intention de communication et à structurer son message en tenant compte de plusieurs des éléments des codes et des règles propres au langage utilisé. Il est de plus en plus attentif aux réactions que sa communication suscite et se rend davantage compte de l'effet produit par les langages utilisés. Il reçoit le point de

vue de l'autre, identifie certains facteurs de réussite et est en mesure de proposer des pistes d'amélioration.

Vers la fin du primaire, il parvient à bien tenir compte des différentes composantes d'une situation de communication. Il s'exprime avec une certaine aisance. Il se préoccupe davantage des facteurs qui assurent la réussite de sa communication et respecte de mieux en mieux les règles et les particularités des codes du langage retenu. Sa capacité d'analyse s'est accrue et il évalue avec plus de rigueur ses productions.

Chapitre

3

Photo: Alain Désilets



Santé et bien-être

Photo: Alain Désilets



Environnement et consommation



Médias



Orientation et
entrepreneuriat



Vivre-ensemble et citoyenneté

Domaines généraux de formation

Chapitre 3

Domaines généraux de formation



Lieux de convergence favorisant
l'intégration des apprentissages
de même que la cohérence
et la complémentarité des
interventions éducatives

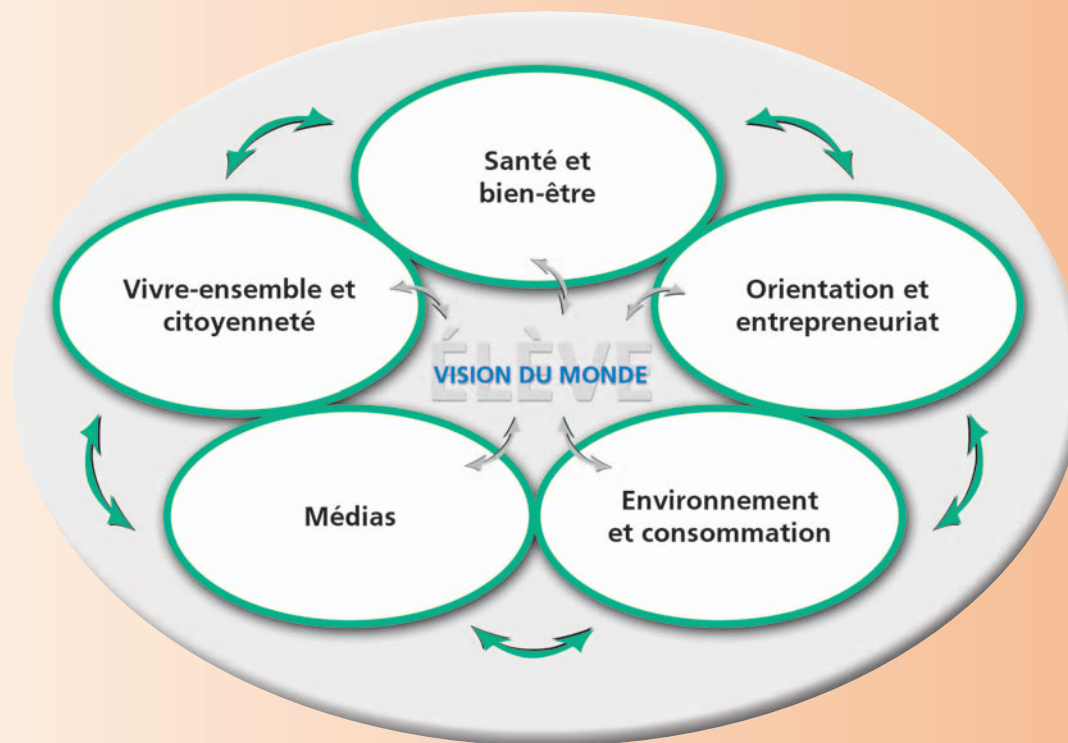
Le Programme de formation de l'école québécoise présente, sous l'appellation « domaines généraux de formation », un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité. Le Programme de formation retient cinq domaines qui recouvrent diverses facettes des intérêts ou des besoins de l'élève et qui répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation : Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre ensemble et citoyenneté.

Les problématiques dont ils sont porteurs échappent aux frontières disciplinaires. Ils agissent comme de véritables lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages. Ils servent de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires, sans pour autant constituer de simples contextes d'apprentissage. Ils doivent se développer par et à travers les autres apprentissages tout en leur permettant de s'inscrire dans des problématiques proches de la vie. Ils servent de support à la continuité des interventions éducatives tout au long de la scolarité de base, de l'éducation préscolaire à la fin de l'enseignement secondaire, et leurs visées débordent largement le cadre de la classe.

Des questions aussi importantes que les choix d'habitudes de vie, la distance critique face à la consommation et aux médias, la capacité de se donner et de vivre des projets, pour n'en nommer que quelques-unes, ne peuvent en effet être traitées dans un cadre et un temps spécifiquement réservés à cette fin. La construction de réponses à ces questions s'articule autour de la maîtrise progressive des compétences disciplinaires et transversales et elle exige une action concertée des divers intervenants de l'école et de la communauté. Ainsi, les domaines généraux de formation constituent, de concert avec les compétences transversales, une toile de fond favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives de chacun des services de l'école : service de l'enseignement, services particuliers, services complémentaires, services de garde.

Chacun de ces domaines comporte une *intention éducative* destinée à orienter les interventions de l'enseignant et celles de tous les autres acteurs scolaires. Il comporte en outre un certain nombre d'*axes de développement* faisant référence à des objets, des stratégies ou des questions qui le caractérisent. Ces axes peuvent servir de points de départ à des situations d'apprentissage intellectuellement stimulantes. Les domaines agissent aussi comme lieux de transfert où s'exercent les compétences disciplinaires et transversales.

Schéma 3
Domaines généraux de formation



Être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité.



SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Être en bonne santé, c'est réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires à la satisfaction de ses besoins et à la réalisation de ses projets. C'est aussi être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité. L'école a un rôle important à jouer à cet égard, notamment en ce qui a trait à la compréhension des enjeux liés à la santé et au bien-être et à l'adoption de saines habitudes de vie. Elle doit assurer aux élèves un environnement sécuritaire et favorable à leur épanouissement personnel et affectif et mettre à profit toutes les occasions de bouger. Cette responsabilité dépasse largement le cadre des seules interventions propres au programme d'éducation physique et à la santé; elle requiert une action concertée de l'ensemble du personnel, en collaboration avec les parents, les professionnels de la santé, les responsables de l'aménagement des milieux de vie et tout autre intervenant du milieu scolaire ou communautaire.

On sera attentif à développer chez l'enfant d'âge *préscolaire* le sens de la prévention et de la sécurité en l'aidant à repérer certains risques ou facteurs de risque pour sa santé et en le sensibilisant à l'importance d'adopter de saines habitudes de vie. On veillera aussi à lui fournir de nombreuses occasions de découvrir les principales caractéristiques de sa personnalité, de reconnaître et d'exprimer ses goûts, ses émotions et ses sentiments.

Au *primaire*, l'accent portera davantage sur la conscience de soi, sur l'expression de ses besoins et de ses émotions et sur les conséquences de ses choix personnels et de ses

attitudes pour sa santé et sa sécurité physique et affective. À la *préadolescence*, l'élève aura particulièrement besoin qu'on l'aide à faire le partage entre les influences positives et celles qui sont nuisibles à sa santé et à son bien-être.

INTENTION ÉDUCATIVE

Amener l'élève à adopter 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 soi et de ses besoins fondamentaux :** besoins physiques, besoin de sécurité, besoin d'acceptation et d'épanouissement comme garçon ou fille, besoin d'actualisation de soi.
- **Conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels :** alimentation, activité physique, sexualité, hygiène et sécurité, gestion du stress et des émotions.
- **Mode de vie actif et conduite sécuritaire :** activités physiques intégrées en classe, à l'école, dans la famille et dans d'autres milieux; conduite sécuritaire en toute circonstance.

ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à faire leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à cet objectif rendu d'autant plus exigeant et complexe que les besoins ne cessent d'évoluer au rythme des changements de plus en plus nombreux et rapides qu'entraîne le développement économique et social. Elle doit donc outiller adéquatement les élèves afin qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Elle doit aussi contribuer à l'éclosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs, mais il ne faut pas négliger non plus des qualités telles que la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes, la capacité de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail et le sentiment de sa propre responsabilité à l'égard de ses succès, de ses échecs et de son avenir professionnel.

Rêver et avoir des projets est source de plaisir et de croissance pour tout être humain et l'enfant n'échappe pas à cette règle. Il n'hésite pas à s'engager dans tout type de



projets, lorsque ceux-ci lui tiennent à cœur : projets personnels, projets de cheminement scolaire et professionnel, projets d'avenir. Les projets personnels se situent dans une perspective de réalisation de soi. Les projets scolaires se réalisent dans un contexte de développement des connaissances et des compétences liées aux apprentissages scolaires, alors que les projets professionnels font référence à la capacité de choisir un domaine de formation ou un secteur de travail qui favorisera une insertion réussie dans la société. Enfin, les projets d'avenir font appel aux forces et aux talents de l'individu et l'aident à découvrir tout son potentiel.

À l'éducation préscolaire, c'est essentiellement par le jeu que l'on encourage l'enfant à s'engager dans la réalisation d'un projet et à goûter la satisfaction de le mener à bien en puisant dans ses propres ressources. Par ses jeux, ses échanges et ses expériences, il découvre aussi divers métiers et professions.

Au primaire, l'élève apprend à mieux connaître ses goûts, ses intérêts et ses forces en même temps que divers aspects du monde scolaire et professionnel. Il s'exerce à imaginer et à entreprendre des projets et à faire les choix qui s'imposent pour les réaliser. Il se renseigne sur les professions, les entreprises et les métiers présents dans son milieu. Cet exercice l'amène à reconnaître les liens qui existent entre ses intérêts, ses aptitudes, les disciplines scolaires, les professions et les métiers qui l'intéressent.

INTENTION ÉDUCATIVE

Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.



AXES DE DÉVELOPPEMENT

- **Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation** : connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses intérêts et de ses aspirations personnelles et professionnelles; sens du travail scolaire, goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs; connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences ainsi que des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires.
- **Appropriation des stratégies liées à un projet** : conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir; visualisation de soi dans différents rôles; projets d'avenir en rapport avec ses intérêts et ses aptitudes; stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification et réalisation).
- **Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions** : nature et exigences des rôles liés aux responsabilités familiales ou communautaires; professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat; produits, biens et services associés à ces métiers et professions; lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région); fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi; exigences de la conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; exigences du monde du travail en comparaison avec celles du métier d'élève.

Construire un environnement viable dans une perspective de développement durable.



ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION

L'essor de la science et de la technologie, la multiplication des biens de consommation et la croissance exponentielle des moyens d'information et de communication transforment en profondeur notre environnement physique et social, aussi bien que nos habitudes de vie et notre regard sur le monde. Plus que jamais, il importe d'adopter une distance critique à l'égard des sollicitations qui appellent à la consommation de biens et de services de tous ordres, incluant les médias, et d'en mesurer l'impact sur l'environnement, sur les rapports sociaux et sur son propre bien-être physique et psychique.

Dans le domaine de l'**environnement**, l'école doit éveiller chez l'enfant la capacité de voir, d'apprécier et de comprendre les divers éléments qui composent son milieu de vie. Il sera amené à s'interroger sur leurs caractéristiques et à découvrir graduellement la complexité et la fragilité de l'écosystème. Il découvrira aussi les relations d'interdépendance qui existent entre l'homme et son environnement et pourra établir des liens entre la satisfaction de ses besoins et l'utilisation des ressources de son milieu. Il en viendra ainsi à évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement, y compris les siennes propres.

La **consommation** de biens et de services fait désormais partie du mode de vie des enfants et joue un rôle important dans le modelage de leurs comportements. Elle exerce une influence directe sur la santé et le bien-être de chacun, sur les relations interpersonnelles et sur l'environnement. Il importe donc de développer chez l'élève les connaissances et les attitudes requises pour lui permettre d'agir en consommateur averti et de faire une utilisation

responsable de biens et de services dans un esprit de partage équitable des richesses.

L'enfant d'âge *préscolaire* s'ouvre au monde et aux influences extérieures en même temps que sa personnalité s'affirme. Il apprend à percevoir son environnement immédiat comme extérieur à lui et à se situer face à ses divers éléments. Il découvre la nature par ses sens. Il prend conscience de ses besoins et sait faire valoir ses goûts et ses préférences. Il est graduellement amené à mieux comprendre certains problèmes relatifs à son environnement immédiat et à se préoccuper, en participant à des projets à sa mesure, de trouver des moyens pour améliorer son milieu de vie. Il en arrive aussi à percevoir l'influence qu'exerce sur lui la publicité ou la pression de ses pairs, et à mieux faire le partage entre ses besoins réels et ses désirs.

La démarche amorcée à l'éducation préscolaire se poursuit et s'enrichit tout au long de l'enseignement *primaire* à mesure que se développent les connaissances de l'élève sur les éléments constitutifs de son environnement, que s'éveille sa curiosité et que s'affine sa capacité de porter un regard critique sur lui-même, sur les événements et sur la société. Il approfondit sa connaissance des divers éléments de son milieu et s'approprie le sens des termes patrimoine, écosystème et biosphère. Il en arrive à exprimer sa perception de l'environnement et apprend à évaluer les conséquences des actions humaines sur son milieu local et régional. Il se situe à la fois comme partie intégrante et comme agent de transformation de son environnement et comprend qu'il a un rôle de protection, de conservation et d'utilisation rationnelle des ressources à assumer.



Cette prise de conscience va de pair avec celle de son rôle de consommateur. Il découvre que la consommation n'est jamais un geste isolé et il perçoit ses liens avec la vie sociale et économique. En observant ses réactions à l'égard d'un nouveau produit, il peut constater l'influence positive ou négative qu'exercent les membres de sa famille, ses pairs ou les médias sur ses habitudes de consommation. Il découvre aussi qu'il doit payer les biens qu'il convoite et il s'approprie progressivement des stratégies de consommation rationnelle. Enfin, il perçoit de plus en plus la nécessité de partager équitablement les richesses.

INTENTION ÉDUCATIVE

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation.

AXES DE DÉVELOPPEMENT

– **Présence à son milieu :** sensibilité à l'environnement naturel et humain; compréhension de certaines caractéristiques et de phénomènes de son milieu; représentation spatiale (orientation, localisation, tracé, plan, etc.); identification des liens entre les éléments propres à un milieu local ou régional, à une saison; reconnaissance de l'interdépendance entre l'environnement et l'activité humaine.

– **Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable :**

lien entre la satisfaction des besoins des membres d'une collectivité et le territoire sur lequel ils évoluent; utilisation rationnelle des ressources en fonction des besoins de tous les êtres vivants; habitudes et attitudes visant la protection, la conservation et l'amélioration de l'environnement (actions personnelles et collectives de récupération, de recyclage et de réutilisation); incidences de la science et de la technologie et questionnement sur les usages qui en sont faits; respect du patrimoine.

– **Stratégies de consommation et d'utilisation responsable de biens et de services :**

distinction entre désirs et besoins; sources d'influence liées à la consommation (médias, famille, amis, groupes, etc.); étapes d'une stratégie de consommation efficace (établir les objectifs, recueillir de l'information, déterminer ses dépenses et les équilibrer en fonction de son budget).

– **Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation :**

interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations; provenance des divers produits consommés; conséquences de la mondialisation sur les cultures, les modes de vie et la répartition de la richesse; conditions de travail des producteurs de biens et de services et moyens de les améliorer; choix de consommation dans le respect de la qualité de vie personnelle et collective.

MÉDIAS

Nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans la vie quotidienne des enfants. La presse, les livres, les audiocassettes, les vidéos, les émissions de radio et de télévision, les jeux multimédias, Internet, la musique, etc., constituent une dimension importante de leur univers culturel et leur donnent accès à un monde de connaissances et d'impressions qui demandent à être canalisées. Ils contribuent aussi au développement de leur personnalité et influencent leurs choix de valeurs. Soucieuse de former des citoyens libres, autonomes et responsables, l'école doit donc entraîner les élèves à prendre une distance critique à l'égard des médias, à percevoir l'influence qu'ils exercent sur eux et à faire la distinction entre les situations virtuelles et les situations réelles.

À l'éducation *préscolaire*, l'enfant est fasciné par le monde des médias, qui sont pour lui une source de plaisir et de découverte. Ses conversations, ses jeux symboliques, ses réalisations démontrent sa fascination à l'égard des personnages vedettes des logiciels qu'il utilise et des films ou des émissions télévisées qu'il regarde. Il prend peu à peu du recul face aux productions médiatiques et peut exprimer ses peurs, ses joies et ses découvertes relatives à ce monde fictif.

Encore émerveillé et fasciné par les productions médiatiques qui s'offrent à lui, l'élève du *primaire* est davantage capable de réfléchir sur elles. Il apprend à mesurer le temps qu'il leur consacre et à le comparer au temps qu'il réserve à ses autres activités. Il peut distinguer les

différents types de médias, discuter de la teneur des messages véhiculés et des fins poursuivies par chacun d'entre eux. Il explore les éléments du langage médiatique et il prend conscience de l'effet qu'ils produisent sur lui. Il peut ainsi créer une distance critique entre la situation virtuelle, présentée notamment par les jeux vidéo, et la situation réelle. Il apprend à juger de leur place et de leur rôle dans sa vie et dans la société et il prend conscience de leur influence sur ses valeurs personnelles. Il s'entraîne ainsi à rester en contact avec la réalité et développe son jugement critique, éthique et esthétique.

Les médias sont également des sources de connaissances et l'école montre à l'élève comment les utiliser pour s'informer et pour communiquer. Il apprend à déterminer clairement ses besoins de documentation, à consulter divers médias, à vérifier l'exactitude des faits et la crédibilité de ses sources et à organiser l'information recueillie. Il apprend aussi à transmettre des messages médiatiques, à expérimenter différents éléments du langage médiatique et à sélectionner la technique appropriée pour obtenir l'effet souhaité. Enfin, il se sensibilise au respect des droits individuels et collectifs autant dans sa consommation que dans sa production.



INTENTION ÉDUCATIVE

Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs.

Une distance critique
nécessaire à la formation
d'un citoyen libre,
autonome et responsable



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); habitudes de fréquentation et repères pour la consommation des médias; influence positive ou négative des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien.
- **Appréciation des représentations médiatiques de la réalité** : éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message); comparaison entre les faits et les opinions; reconnaissance des messages sexistes, stéréotypés ou violents; écart entre la réalité et sa représentation virtuelle ou fictive; qualités esthétiques des productions médiatiques; relations entre des productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.
- **Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique** : procédure de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques; utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.
- **Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias** : propriété intellectuelle; liberté d'expression; vie privée et réputation.

VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Communauté d'apprentissage et microcosme de la société, l'école accueille des individus de provenances sociales et culturelles diverses. Elle constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égaux et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société. Cette préparation à l'exercice de la citoyenneté s'appuie également sur des apprentissages cognitifs, notamment ceux qui sont réalisés dans le cadre des disciplines appartenant au domaine de l'univers social.

L'enfant d'âge *préscolaire* a déjà vécu des expériences de socialisation. Il doit maintenant s'adapter à un groupe d'enfants de son âge dans un milieu qui lui est peu familier. Il apprend à tenir compte de l'autre et reconnaît peu à peu l'importance des règles de vie pour assurer l'harmonie dans ses relations interpersonnelles et dans le groupe. Il commence aussi à prendre des responsabilités.

L'élève du *primaire* s'éveille de plus en plus aux exigences de la vie en collectivité et comprend l'importance d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique. Il contribue volontiers à l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits et il accepte de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient. Il se familiarise avec la négociation et apprend à privilégier ce moyen dans toute

démarche de résolution de problèmes en vue d'en arriver à des compromis acceptables tant pour lui-même que pour l'ensemble du groupe. Il prend peu à peu conscience qu'il est, lui aussi, un citoyen du monde et il se sensibilise à l'importance des droits de la personne. Il s'engage dans des actions de solidarité et de paix qui l'aident à poursuivre sa quête de sens.

INTENTION ÉDUCATIVE

Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

AXES DE DÉVELOPPEMENT

- **Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques :** processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale; acteurs de la vie démocratique (individus, représentants, groupes d'appartenance) et respect des personnes dans leur rôle; droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques.
- **Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité :** principes, règles et stratégies du travail d'équipe; processus de prise de décision (consensus, compromis, etc.); établissement de rapports égaux; recours au débat et à l'argumentation; leadership; dynamique d'entraide avec les pairs; projets d'action liés au vivre-ensemble.

- **Culture de la paix :** interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations; égalité des droits et droit à la différence des individus et des groupes; conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion; lutte à la pauvreté et à l'analphabétisme; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; résolution pacifique des conflits; modalité d'entente ou de contrat.

Faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société.



Chapitre

4



Éducation préscolaire

Chapitre 4

Éducation préscolaire

Présentation

L'éducation préscolaire marque, pour un grand nombre d'enfants du Québec, le début de l'apprentissage de la vie de groupe et, pour tous, le début de la vie à l'école. 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 présentent des profils de développement différents.

La maternelle est un lieu privilégié où l'enfant continue à s'épanouir; il enrichit ses connaissances, diversifie ses stratégies d'apprentissage et établit des relations avec d'autres enfants 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 d'acquérir 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 aux domaines d'apprentissage du primaire.

Le mandat de l'éducation préscolaire est triple : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie.

Le programme d'éducation préscolaire incite l'enfant de 4 ou 5 ans à 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'enseignant, il s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie, et commence à jouer son rôle d'élève actif et capable de réfléchir.

Ce programme permet aussi d'amorcer le développement des compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que celle de l'ordre de la communication et d'aborder certaines questions qui sont liées aux domaines généraux de formation et qui intéressent les enfants.

L'ENFANT ET LE JEU

Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également 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 que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence.

LES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Les activités liées aux interrogations de l'enfant et à ses intérêts sont de nature transdisciplinaire. Elles prennent racine dans son vécu quotidien et dans son environnement humain, physique et culturel. Elles 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, de comportements et d'attitudes qui aident l'enfant à procéder avec méthode et à exercer les premières formes d'un jugement critique sur les êtres et sur les choses.

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

L'organisation d'une classe de maternelle favorise la participation active de l'enfant. La classe, le gymnase et la cour d'école sont des lieux où l'enfant peut observer, explorer, manipuler, réfléchir, imaginer, exercer sa mémoire, élaborer un projet, mettre à l'épreuve ses capacités et développer ses habiletés motrices. Des centres 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.

L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

À l'éducation préscolaire, l'évaluation engage l'enfant, ses pairs, le personnel enseignant et les parents. Favorisant et respectant le processus d'apprentissage, l'observation est le moyen privilégié d'évaluation et porte sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant. Elle permet de suivre le cheminement de l'enfant dans le développement de ses compétences.

Les enfants inscrits pour la première fois dans une classe francophone peuvent connaître des difficultés liées à la maîtrise d'une langue seconde. L'enseignant doit en tenir compte tant pour soutenir l'apprentissage que pour évaluer leurs compétences. Dans les classes où est offert un programme d'immersion française, il est utile de faire des liens entre la langue française et la langue anglaise pour faciliter la communication et favoriser la réutilisation des connaissances.

Apprentissages propres au développement de l'enfant

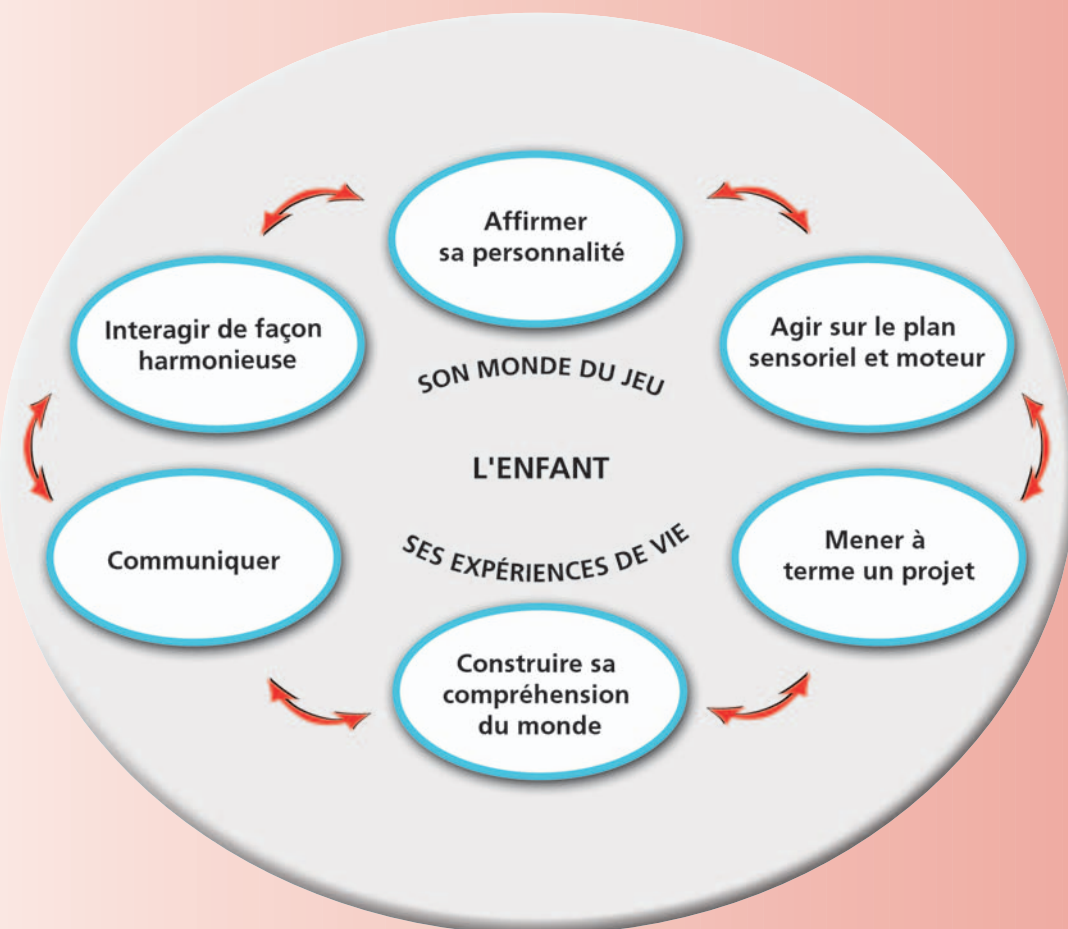
LES COMPÉTENCES ET LEUR INTERRELATION

Le programme d'éducation préscolaire vise le développement, chez l'enfant, de six compétences intimement liées qui s'insèrent dans un processus de développement global.

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 sa construction.

Agir et apprendre sont indissociables pour l'enfant : la connaissance et le développement de compétences sont chez lui le résultat d'une interaction avec les autres et avec son environnement. L'intervention 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 4
Éducation préscolaire



COMPÉTENCE 1 • AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR.

Sens de la compétence



EXPLICITATION

Cette compétence contribue au **développement psychomoteur**. Par 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 bouge, explore l'espace qui l'entoure et manipule divers objets. 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.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence n'a pas de lien direct avec les compétences transversales. Cependant, selon la nature des expériences sensorielles ou motrices, les enfants seront appelés à exercer leur pensée créatrice, à résoudre une situation ou à se grouper en équipes.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Cette compétence se développe plus particulièrement au moment des jeux moteurs et sensoriels, des activités artistiques et des activités à l'extérieur de la classe ou de l'école (gymnase, parc et cour d'école).

CHEMINEMENT DE L'ENFANT

À l'éducation préscolaire, l'enfant prend de plus en plus conscience de son corps et de ses sens et en découvre les possibilités par la pratique d'une variété d'actions motrices et sensorielles dans différentes situations. Il pose des gestes plus précis, apprend à utiliser les outils et le matériel à sa disposition et acquiert une certaine aisance corporelle. Il est sensibilisé à l'importance de prendre soin de son corps, de trouver des moyens de se détendre et d'adopter de bonnes postures et de saines habitudes de vie.

Composantes de la compétence

Élargir son répertoire d'actions. Expérimenter des actions de motricité globale et de motricité fine. Porter attention à ses réactions sensorielles et corporelles.

Adapter ses actions aux exigences de l'environnement. Se situer dans l'environnement physique et expérimenter des séquences d'actions. Utiliser des outils et du matériel avec une intention explicite.

**AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS
DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE
PLAN SENSORIEL ET MOTEUR**

Reconnaître des façons d'assurer son bien-être. Prendre de bonnes postures et s'exercer à la détente. Identifier de bonnes habitudes de vie pour sa santé et respecter les règles de sécurité.

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 favorisant le bien-être (santé et sécurité)

Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

L'enfant, placé dans des situations de classe variées et comportant des défis réels, a un répertoire d'actions plus vaste. Il adapte ses actions à son environnement physique et humain et se conforme aux règles de sécurité, selon un degré d'efficacité correspondant à la tâche et à son propre développement. L'aisance acquise dans ses gestes et ses mouvements le prépare aux apprentissages qui exigent plus de coordination et de dextérité.

COMPÉTENCE 2 • AFFIRMER SA PERSONNALITÉ.**Sens de la compétence**

L'enfant apprend à se reconnaître comme un être unique.

EXPLICITATION

Cette compétence contribue au **développement affectif** de l'enfant par 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 champs d'intérêts et des besoins qui lui sont propres. Il apprend à se faire confiance, devient plus accessible aux relations avec les autres, manifeste son désir de savoir et son plaisir de faire, et s'engage de façon autonome dans les activités d'apprentissage.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence est étroitement reliée aux compétences d'ordre personnel et social, plus particulièrement la compétence « Structurer son identité ».

CONTEXTE DE RÉALISATION

Cette compétence se développe à travers les expériences de la vie quotidienne de l'enfant, c'est-à-dire dans ses jeux, ses projets, ses activités créatrices et dans ses relations avec les autres.

CHEMINEMENT DE L'ENFANT

À l'éducation préscolaire, l'enfant poursuit la construction de son identité personnelle. La confiance en soi, pour un enfant de quatre ou cinq ans, consiste à reconnaître qu'il a des forces et des limites, tout en se sachant accueilli par l'adulte et par les autres enfants. Il établit des rapports harmonieux avec les autres et s'exerce à porter un jugement sur ses propres actions et comportements. Il acquiert de l'assurance en découvrant des façons de répondre à ses besoins et en s'entraînant à relever des défis, à faire des choix, à exprimer sa créativité, à s'engager dans une activité ou un projet. De plus en plus autonome, il prend des initiatives, se fixe des buts, choisit des activités où il trouve du plaisir à apprendre et qui mettent son potentiel à profit.

Composantes de la compétence

Répondre progressivement à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux. Exprimer ses besoins et trouver des moyens d'y répondre.

Partager ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions. Exprimer de façon variée ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions.

AFFIRMER SA PERSONNALITÉ

Développer sa confiance en soi. Prendre conscience de ses forces et de ses limites. Faire valoir ses idées. Livrer ses impressions personnelles et manifester de l'assurance.

Faire preuve d'autonomie. Sélectionner son matériel. Faire des choix en fonction de lui-même et de l'environnement. Se fixer des buts. Prendre des initiatives et des responsabilités.

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, les projets et la vie quotidienne de la classe
- Manifestations diverses de sécurité affective (se donner des défis, prendre la parole)

Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

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

COMPÉTENCE 3 • INTERAGIR DE FAÇON HARMONIEUSE AVEC LES AUTRES.**Sens de la compétence**

L'enfant découvre les satisfactions et les contraintes de la vie collective.

EXPLICITATION

Cette compétence est associée au **développement social** de l'enfant. C'est par l'interaction que l'enfant confronte sa compréhension du monde, ses champs d'intérêt et ses goûts avec ceux des autres. Progressivement, il concilie ses intérêts et ses besoins à ceux d'autrui, et il apprend à régler des conflits dans un esprit de respect mutuel et de justice. Il s'identifie à son milieu culturel, s'intéresse aux autres et s'ouvre à de nouvelles réalités.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence a un lien direct avec la compétence transversale d'ordre personnel et social « Coopérer ».

CONTEXTE DE RÉALISATION

Cette compétence s'actualise dans le quotidien de la classe et de l'école, à travers les jeux, les activités et les projets de l'enfant.

CHEMINEMENT DE L'ENFANT

À l'éducation préscolaire, l'enfant a l'occasion de découvrir les satisfactions et les contraintes de la vie collective, et de développer ses habiletés sociales. Il découvre son milieu communautaire et d'autres modes de vie. Il apprend à respecter l'autre et à porter attention à son message. Il s'ouvre aux différences individuelles. 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. De plus en plus, il prend sa place dans le groupe et reconnaît qu'il a des droits et des responsabilités.

Composantes de la compétence

S'intéresser aux autres. Entrer en contact avec différentes personnes. Reconnaître leurs caractéristiques physiques, sociales et culturelles. Reconnaître les différences et les similitudes entre lui et les autres.

Collaborer avec les autres. Partager ses jeux, son matériel, ses idées et ses stratégies. Proposer son aide et encourager les autres. Identifier les facteurs facilitant et entravant la collaboration. Coopérer à la réalisation d'une activité ou d'un projet.

**INTERAGIR DE FAÇON
HARMONIEUSE AVEC
LES AUTRES**

Participer à la vie de groupe. Exprimer ses idées. Écouter les autres. Participer à l'élaboration des règles de vie du groupe. Participer au processus de prise de décision et assumer des responsabilités.

Appliquer une démarche de résolution de conflits. Reconnaître une situation conflictuelle. Raconter les faits. Chercher des solutions et mettre en pratique la solution choisie. Vérifier la qualité de la solution.

Critères d'évaluation

- Manifestation de gestes d'ouverture aux autres
- Participation à la vie de groupe
- Respect des règles de vie du groupe
- Application de la démarche de résolution de conflits avec de l'aide
- Implication personnelle avec les autres

Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

L'enfant est capable de vivre avec les autres d'une façon harmonieuse. Il communique avec différentes personnes et peut partager, proposer son aide et encourager les autres. Il apprécie les différences individuelles et s'engage activement dans la vie de groupe.

COMPÉTENCE 4 • COMMUNIQUER EN UTILISANT LES RESSOURCES DE LA LANGUE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Cette compétence est reliée au **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, l'enfant développe, à l'oral et à l'écrit, des habiletés de communication qui lui permettent d'affirmer sa personnalité, d'entrer en relation avec les autres, de construire sa compréhension du monde et de mener à terme une activité ou un projet. C'est dans l'action qu'il organise le contenu de ses messages. Il porte attention aux autres et s'intéresse à leurs propos et à leurs activités. Guidé et conseillé, il prend peu à peu conscience de l'effet produit par ses gestes, ses dessins, ses paroles, ses messages.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence a un lien direct avec la compétence transversale de l'ordre de la communication « Communiquer de façon appropriée ».

CONTEXTE DE RÉALISATION

La communication se développe à partir de situations réelles, signifiantes et complexes de la vie courante, par l'usage régulier de différentes productions sonores, visuelles ou numériques (documentaires, films, saynètes, poèmes, chansons, etc.) et par le recours à la littérature pour la jeunesse. Les jeux symboliques stimulent l'expression verbale des enfants. L'enseignant doit aussi tenir compte, s'il y a lieu, des besoins de l'enfant dont la langue maternelle n'est pas le français.

CHEMINEMENT DE L'ENFANT

À l'éducation préscolaire, l'enfant apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à mieux exprimer sa pensée et à respecter les règles de la communication. Il découvre le plaisir de jouer avec les mots et avec les sonorités de la langue; il imagine des jeux de mots, des rimes, des histoires ou des comptines. Par des contacts soutenus avec la littérature pour la jeunesse et d'autres productions, il prend plaisir à agir comme lecteur, s'ouvre à la culture et fait progressivement des liens entre le langage oral et écrit. Il découvre que l'écrit est objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance. Pour satisfaire son besoin de communiquer, il explore différentes formes d'écriture spontanée.



Composantes de la compétence

Démontrer de l'intérêt pour la communication. Engager la conversation et maintenir un contact avec son interlocuteur. Respecter le sujet de conversation. Imiter les comportements du lecteur et du scripteur. S'intéresser aux technologies de l'information et de la communication.

Produire un message. Organiser ses idées. Utiliser un vocabulaire approprié. Explorer l'aspect sonore de la langue en jouant avec les mots. Explorer différentes formes d'écriture spontanée. Utiliser des technologies de l'information et de la communication.

COMMUNIQUER EN UTILISANT LES RESSOURCES DE LA LANGUE

Comprendre un message. Porter attention au message. Tenir compte des différents concepts liés au temps, à l'espace et aux quantités. Exprimer sa compréhension de l'information reçue. Faire des liens entre l'oral et l'écrit et reconnaître l'utilité de l'écrit. Explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit et à l'environnement informatique.

Critères d'évaluation

- Intérêt pour la communication
- Manifestation de compréhension du message
- Production de message

Attentes à la fin 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 sait écouter une question ou une consigne et peut 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 5 • CONSTRUIRE SA COMPRÉHENSION DU MONDE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Cette compétence est étroitement associée au **développement cognitif** de l'enfant. Par ses actions et ses interactions, l'enfant développe des stratégies et acquiert des connaissances. Il se familiarise avec les différents domaines d'apprentissage et entre en contact avec le milieu qui l'entoure pour le découvrir, le comprendre et s'y adapter. Par des jeux et des échanges avec les autres enfants, il observe, anticipe et expérimente. Il découvre des façons variées de dire, de faire, de comprendre les choses et de résoudre un problème. Il partage ses découvertes et accède progressivement à une pensée autonome, critique et créative.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence a un lien avec les quatre compétences transversales d'ordre intellectuel : « Exploiter l'information », « Exercer son jugement critique », « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » et « Résoudre des problèmes ».

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'enfant développe cette compétence au quotidien, tant dans les situations ordinaires que dans celles qui présentent des problèmes devant être résolus. Il construit sa compréhension du monde à mesure qu'il découvre dans son milieu les arts, l'univers social, la mathématique, la science et la technologie.

CHEMINEMENT DE L'ENFANT

À l'éducation préscolaire, l'enfant devient membre d'une communauté d'apprentissage : sa classe représente un lieu de stimulation intellectuelle. Il pousse son exploration du monde par des manipulations et des expérimentations, par des productions et des créations, par des communications verbales et des réflexions. Les expériences vécues en classe lui permettent de mettre sa pensée créatrice à l'œuvre, de se familiariser avec les différents langages, d'acquérir des connaissances, de développer des attitudes et des habiletés qui seront les assises de ses apprentissages futurs. Pour répondre aux questions qu'il se pose, il entre en contact avec les diverses sources d'information présentes dans son environnement. Il découvre qu'il existe des différences entre sa réalité et celle des autres.



Composantes de la compétence

Démontrer de l'intérêt et de la curiosité pour les arts, l'histoire, la géographie, la mathématique, la science et la technologie. Expérimenter et utiliser des outils, du matériel et des stratégies relativement à ces domaines d'apprentissage. Faire des liens avec son quotidien.

Raconter ses apprentissages. Décrire sa démarche. Préciser ses apprentissages et ses stratégies. Réutiliser ses acquis.

**CONSTRUIRE SA
COMPRÉHENSION DU
MONDE**

Exercer sa pensée dans différents contextes. Observer, explorer et manipuler. Poser des questions et associer des idées. Anticiper et vérifier ses prédictions.

Organiser l'information. Exprimer ce qu'il connaît. Chercher, sélectionner et échanger de l'information.

Critères d'évaluation

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

Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

L'enfant connaît le plaisir d'apprendre. Il est curieux et sait faire appel à ses connaissances et à sa pensée créatrice dans ses jeux et dans la réalisation de projets. Il utilise quelques éléments de base des différents domaines d'apprentissage que sont les arts, l'univers social, la mathématique, la science et la technologie. Il partage ses découvertes.

COMPÉTENCE 6 • MENER À TERME UNE ACTIVITÉ OU UN PROJET.**Sens de la compétence****EXPLICITATION**

Cette compétence se rattache au **développement de méthodes de travail**. Par son désir d'explorer et de comprendre le monde, l'enfant s'engage dans un projet personnel, d'équipe ou de groupe. Le projet émerge de ses champs d'intérêt, de ses jeux, de ses expériences ou de son imagination. Il représente un défi réel et lui permet de faire des essais et des erreurs, de faire appel à sa créativité et d'apprendre à terminer une tâche. L'enfant acquiert ainsi des connaissances et développe des stratégies qu'il réinvestit dans d'autres contextes.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Selon l'étape de réalisation de son projet, l'enfant mobilise diverses compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique ou personnel et social; c'est cependant la compétence « Se donner des méthodes de travail efficaces » qui est d'abord sollicitée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'enfant développe cette compétence en explorant son environnement physique, humain et culturel, et en exploitant les différents domaines d'apprentissage.

CHEMINEMENT DE L'ENFANT

Tout au long de sa démarche, il participe activement à ses apprentissages. Il fait appel à sa pensée créatrice et 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 du but à atteindre. 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.

Composantes de la compétence

S'engager dans le projet ou l'activité en faisant appel à ses ressources. Manifester son intérêt. Parler de ce qu'il connaît et rechercher l'information pour réaliser l'activité ou le projet.

Transmettre les résultats de son projet. Exprimer son appréciation. Parler des difficultés rencontrées. Expliquer ce qu'il a appris et comment il pourra réutiliser ces nouveaux apprentissages.

**MENER À TERME UNE
ACTIVITÉ OU UN PROJET**

Faire preuve de ténacité dans la réalisation du projet ou de l'activité. Utiliser des stratégies variées. Tenir compte du temps et de l'espace. Faire appel à sa créativité. Terminer l'activité ou le projet.

Manifester de la satisfaction à l'égard du projet ou de l'activité. Présenter sa production. Décrire sa démarche. Expliquer les stratégies et les ressources utilisées.

Critères d'évaluation

- Engagement dans une activité ou un projet
- Utilisation de ses ressources dans la réalisation d'une activité ou d'un projet
- Persévérance dans l'exécution de l'activité ou du projet
- Description des stratégies utilisées dans l'exécution de l'activité ou du projet
- Appréciation des apprentissages faits et des difficultés éprouvées
- Expression de sa satisfaction d'avoir réalisé l'activité ou le projet

Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

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

Repères culturels

- Les différences et les similitudes culturelles, sociales et physiques
- L’environnement physique de son milieu : les caractéristiques (ex. : *rural, urbain*); les éléments naturels (ex. : *montagne, arbre, lac*); les infrastructures ou les objets (ex. : *pont, piste cyclable, autobus*); les installations ou centres de service (ex. : *clinique médicale, supermarché, caserne de pompiers*)
- L’environnement humain : les rôles sociaux (ex. : *à l’école, dans la famille, dans le milieu communautaire*); les professions et les métiers (ex. : *électricienne, électricien, infirmière, infirmier*)
- L’environnement culturel (ex. : *bibliothèque, musée, théâtre, salle d’exposition*)
- L’exploitation de la littérature enfantine (ex. : *albums, contes, comptines, histoires*)
- L’exploitation de chansons, saynètes, films, documentaires, dépliants publicitaires, journaux, dictionnaires
- L’exploitation de logiciels
- L’exploitation des événements, fêtes, messages médiatiques, objets de la vie courante, réalisations artistiques, modes de pensée, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements
- L’exploitation de son milieu et d’un milieu plus lointain (ex. : *visites à la ferme, au musée; pièces de théâtre, classes nature*)
- La protection de l’environnement et la récupération (ex. : *règles, habitudes, attitudes, pollution*)
- La sécurité : les conduites et les règles de sécurité en rapport avec son environnement physique (ex. : *prendre l’autobus, faire attention aux produits dangereux*); les règles d’utilisation d’outils et de matériel (ex. : *ciseaux, couteau*); les situations qui menacent sa sécurité et son bien-être (ex. : *gestes inacceptables, invitation à suivre une personne inconnue*); les comportements à adopter et les façons d’obtenir de l’aide en cas d’urgence (ex. : *service d’urgence 911, s’adresser à un adulte qu’il connaît*)

Savoirs essentiels

STRATÉGIES

• Stratégies motrices et psychomotrices

- Découvrir ses potentialités sensorielles.
- Se situer dans l’espace, le temps et par rapport à la matière.
- Pratiquer des activités pour renforcer le tonus, assouplir le mouvement, accroître l’endurance.
- Utiliser le geste et le rythme pour communiquer.
- Utiliser la détente pour diminuer le stress.
- Utiliser adéquatement les objets, les outils et les matériaux.

• Stratégies affectives et sociales

- Contrôler son impulsivité.
- Porter attention.
- Gérer son stress.
- Maintenir sa concentration.
- Se parler positivement (« Je suis capable de... »).
- Trouver les moyens de vaincre les difficultés et les conflits.

• Stratégies cognitives et métacognitives

- Observer.
- Explorer.
- Expérimenter.
- Organiser.
- Planifier.
- Classifier.

STRATÉGIES (SUITE)

- Comparer.
- Sélectionner.
- Mémoriser.
- Produire des idées nouvelles.
- Utiliser le mot exact.
- Questionner et se questionner.
- Anticiper.
- Vérifier.
- Évaluer.

CONNAISSANCES

• Connaissances se rapportant au développement sensoriel et moteur

- Les parties du corps (ex. : *sourcils, gorge*); leurs caractéristiques (ex. : *yeux bruns, cheveux courts*); leurs fonctions (ex. : *respiration, locomotion*); leurs réactions (ex. : *la peau rougit au soleil*)
- Les cinq sens (goût, toucher, odorat, vue, ouïe); les caractéristiques qui y sont associées (ex. : *salé, rugueux*); leurs fonctions (ex. : *voir, entendre*)
- Les actions de motricité globale (ex. : *courir, lancer, ramper, sauter, glisser, grimper*)
- Les actions de motricité fine (ex. : *découper, tracer, coller, plier, modeler, déchirer*)
- Les jeux corporels et sensoriels (ex. : *sauts à la corde, jeux de balle, jeux de découverte des textures*)
- Les jeux d'assemblage (ex. : *casse-tête, blocs, mécano*)
- Les besoins physiques (ex. : *se nourrir, se reposer, se vêtir*)
- Les positions d'une personne ou d'un objet dans l'espace (ex. : *derrière, en face de, en avant, sous, entre, à gauche, à droite*)

- Les différentes façons de se détendre (ex. : *écouter de la musique douce, s'arrêter quelques minutes, fermer les yeux*)
- Les habitudes de vie et leurs effets sur la santé (ex. : *hygiène, activité physique, alimentation*)

• Connaissances se rapportant au développement affectif

- Le portrait de soi (ex. : *goûts, intérêts, qualités*)
- Les caractéristiques personnelles (ex. : *date de naissance, numéro de téléphone, lieu de résidence, membres de sa famille*)
- Les sentiments (ex. : *joie, colère, peur*)
- Les gestes d'autonomie (ex. : *reconnaître ses choses, s'habiller seul, trouver le matériel ou les outils utiles à ses activités*)
- Les gestes de responsabilité (ex. : *transmettre un message, ranger ses jeux, prendre soin du matériel*)
- Les modes d'expression de soi (ex. : *danse, musique*)

• Connaissances se rapportant au développement social

- Les habiletés sociales : les formules de politesse (ex. : *bonjour, merci*); les attitudes verbales et non verbales (ex. : *sourire, regarder la personne qui parle, féliciter*); les gestes de coopération (ex. : *encourager l'autre, offrir son aide, partager*); les gestes de participation (ex. : *distribuer, ranger le matériel*)
- Les règles de vie (ex. : *les droits et les devoirs de chacun*)
- La gestion des conflits (ex. : *explication du problème, solutions, compromis, réparation*)
- Les jeux comportant des règles (ex. : *jeux de loto, dominos, jeux de cartes, jeux de société*)
- Les jeux coopératifs (ex. : *tous les jeux sans gagnant ni perdant, jeux avec parachute*)

CONNAISSANCES (SUITE)

• Connaissances se rapportant au développement langagier

- Les gestes associés à l'émergence de l'écrit : l'imitation du lecteur (*ex. : tenir un livre dans le bon sens, suivre de gauche à droite*); l'imitation du scripteur (*ex. : faire semblant d'écrire*)
- Les concepts et conventions propres au langage écrit (*ex. : jeux de rimes, jeux avec des sons, des lettres, des mots, des phrases*)
- Les conventions et symboles propres à l'environnement informatique (*ex. : souris, écran, clavier*)
- L'utilisation des pronoms et des temps de verbe appropriés dans le langage oral
- Les notions liées à la langue et au récit (*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 (*ex. : son prénom, celui de ses amis, maman, papa*)
- L'écriture de quelques mots qu'il utilise fréquemment (*ex. : son prénom, son nom*)
- Les jeux symboliques (*ex. : jouer à faire semblant d'être à la maison, à l'épicerie, à la clinique médicale*)
- Les jeux de communication (*ex. : le téléphone, l'histoire collective*)

• Connaissances se rapportant au développement cognitif

- Les arts : l'art dramatique (*ex. : marionnettes, jeux symboliques*); la musique (*ex. : chansons et comptines, audition musicale*); la danse (*ex. : improvisation gestuelle, folklore d'ici et d'ailleurs*); les arts plastiques (*ex. : modelage, dessin, gouache*)
- La mathématique : les jeux de nombres (*ex. : loto, calendrier*); de dénombrement (*ex. : compter le nombre d'amis*); d'association (*ex. : associer un objet à une forme géométrique*); de comparaison (*ex. : comparer la longueur de deux objets*); de regroupement et de classement (*ex. : classer des objets selon la couleur, la texture*); de régularité (*ex. : créer des suites d'objets de plus en plus complexes*); d'estimation (*ex. : la longueur, la quantité*); de mesure (*p. ex. : mesurer des objets à l'aide d'une corde*)
- La science et la technologie : les jeux d'expérimentation (*ex. : bac à eau, sable, loupes*); l'observation et la manipulation d'objets (*ex. : fabrication, montage*); la recherche d'explications et de conséquences en rapport avec des matières (*ex. : le bois, le papier*), avec des éléments naturels (*ex. : l'air, l'eau*) et avec des phénomènes naturels (*ex. : la rouille, le verglas, la germination, la chute des feuilles*)
- Les concepts de temps (*ex. : aujourd'hui, hier, les saisons, les jours de la semaine, les fêtes*)
- Les concepts d'espace (*ex. : haut, bas, près, loin, milieu, grand, large*)
- Les concepts de quantité (*ex. : plein, vide, autant, plus que*)



Chapitre

5



Domaine des langues

Chapitre 5

Domaine des langues

L'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation, car la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes. Puisqu'elle donne accès au savoir, elle représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments. C'est par elle aussi que se construit la vision du monde puisque les mots, au-delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée.

La maîtrise d'une ou de plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle. C'est en lisant, en écrivant, en écoutant et en parlant dans sa propre langue ou dans une autre langue, que l'on découvre le plaisir, l'utilité et l'importance de ce moyen d'expression privilégié. La fréquentation d'œuvres littéraires est particulièrement importante en ce sens, puisqu'elle permet de découvrir l'être humain dans toute sa richesse et sa diversité. En effet, la langue est également essentielle à la constitution, à la consolidation et à la transmission de la culture et à l'ouverture sur le monde.

La connaissance de plusieurs langues permet à la fois d'enrichir la connaissance de sa propre langue et de mieux situer son patrimoine culturel. De plus, l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue tierce constitue un outil des plus importants pour évoluer dans une

société pluraliste ouverte sur d'autres univers culturels. Dans la conjoncture historique et géographique du Québec, la maîtrise du français est indispensable, et l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde est privilégié. En outre, dans la perspective de l'ouverture sur le monde, l'apprentissage d'autres langues est encouragé, particulièrement au secondaire.

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 la culture.

APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES LANGUES

- ▶ Communiquer de façon appropriée dans des contextes variés, oralement et par écrit.
- ▶ Exprimer sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.
- ▶ S'approprier la langue orale et écrite pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux.
- ▶ Exercer sa pensée critique sur des textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques.
- ▶ Se représenter la langue comme un système et pouvoir en témoigner.
- ▶ Apprécier et valoriser des œuvres littéraires.



Photo: Alain Désilets

Présentation de la discipline



Les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages.

Appelées à devenir de plus en plus transversales, les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages. Acquérir l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information tant orale qu'écrite permet d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde.

Tout le long de son cours primaire, l'élève se familiarise avec la lecture et l'écriture et en découvre peu à peu les subtilités. Il communique oralement dans des situations de plus en plus diversifiées. Les activités vécues en classe l'amènent à prendre conscience de l'importance de la langue comme outil d'expression, de création, de communication et d'apprentissage. Pour en maîtriser l'usage, il est appelé à développer des stratégies pertinentes et efficaces, à construire les concepts essentiels à une bonne représentation des textes, des phrases et des mots, à appliquer les règles d'accord et à comprendre les principes liés à la conjugaison. Il doit aussi acquérir certaines techniques aidant à la résolution de problèmes d'écriture ou de lecture. Enfin, il s'approprie graduellement une terminologie grammaticale qui lui permet d'intervenir avec précision lorsqu'il participe à des activités liées à la langue. Ces activités, essentielles à l'acquisition des connaissances de base, ne sont pas envisagées comme une fin en soi, mais comme une étape dont la raison d'être est le réinvestissement dans des situations de lecture, d'écriture ou de communication orale.

Les tâches de lecture, d'écriture ou de communication orale proposées en classe apparaissent à l'élève comme autant de défis à relever qui l'amènent à faire des retours sur ce qu'il vit. Il observe ses attitudes, vérifie l'efficacité de sa démarche et se demande s'il a utilisé adéquatement les ressources à sa disposition. Il expérimente différentes façons de faire proposées par l'enseignant ou par ses pairs et prend ainsi conscience des nombreuses ressources qui doivent être mobilisées au moment de lire, d'écrire, de communiquer oralement et d'apprécier des œuvres littéraires. Il fait l'expérience de la rigueur et des efforts qui mènent au plaisir d'une communication réussie. Il découvre graduellement la fierté d'utiliser une langue de qualité et l'importance d'en maîtriser le code.

Le développement des compétences en français requiert un environnement riche et stimulant. Aussi, au cœur de cet apprentissage, les livres occupent une place de choix. Nombreux et diversifiés, ils témoignent des connaissances actuelles dans tous les domaines et ils sont porteurs du patrimoine québécois et francophone ainsi que de la richesse d'autres cultures. Ils constituent donc pour l'élève une occasion unique d'élargir sa vision du monde et de développer son identité personnelle. Source de partage de sens et d'émotions, ils offrent des occasions d'écrire, de discuter, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et de se détendre. Diverses activités associées aux livres rendent aussi accessibles à l'élève d'autres facettes de la culture qui mettent en

évidence le rayonnement de la langue. Parmi ces activités, on peut évoquer la rencontre avec des artistes ou des artisans du livre, la fréquentation des lieux où les livres sont mis en valeur, la participation aux événements qu'ils inspirent. Avec l'aide de l'enseignant qui se fait modèle et guide, l'élève apprivoise cet univers culturel : sa curiosité est mise en éveil, ses lectures sont signifiantes, ses expériences, stimulantes, et ses moments d'échange, fréquents.

Bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets.

L'interdépendance des trois premières compétences, à savoir « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement », est illustrée par les lieux d'intersection du diagramme. En effet, les interactions orales entre élèves contribuent à accroître la compréhension d'un texte, à comparer les interprétations ou à confronter des réactions. Elles occupent également une place importante dans la planification et la rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs. De plus, les liens entre la lecture et l'écriture suscitent de nombreux transferts qui rendent compte de l'influence de la lecture sur les écrits, que ce soit sur le plan de la structure du récit, du style privilégié ou du vocabulaire retenu.

Recoupant les trois autres, la quatrième compétence, « Apprécier des œuvres littéraires », apparaît à la fois comme un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit.

Schéma 5
Français, langue d'enseignement



COMPÉTENCE 1 • LIRE DES TEXTES VARIÉS.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. La plupart des activités quotidiennes font appel à la lecture, qu'il s'agisse d'effectuer une tâche, de se renseigner ou de se divertir. L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires. Au cours de sa scolarité, il est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents genres de textes appropriés à son âge pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux.

Pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre les textes et utiliser les éléments d'information qu'ils contiennent. Il lui faut aussi pouvoir y réagir, c'est-à-dire exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture. Bien qu'elle soit une expérience solitaire au départ, toute lecture bénéficie de l'apport d'autres personnes lorsqu'il s'agit d'accroître sa compréhension ou d'explorer diverses interprétations possibles. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines.

Grâce à une pratique quotidienne de la lecture sous différentes formes – lecture silencieuse individuelle, lecture partagée ou lecture animée par l'enseignant – l'élève intègre progressivement les connaissances et les stratégies de lecture requises par diverses situations. Qu'il s'agisse d'un texte de fiction ou d'un documentaire, ses réactions traduisent sa capacité d'établir des liens avec

son expérience personnelle ou avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues. Il peut aussi utiliser l'information qu'il y a trouvée pour alimenter ses propres écrits ou pour effectuer diverses tâches.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Pour s'approprier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant. Appelé à établir les rapports entre les textes et son expérience, l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle, dans le respect de celle des autres, en plus d'élargir son ouverture au monde. Il découvre ainsi l'apport de la lecture à la connaissance de soi, des autres et de l'univers.

CONTEXTE DE RÉALISATION

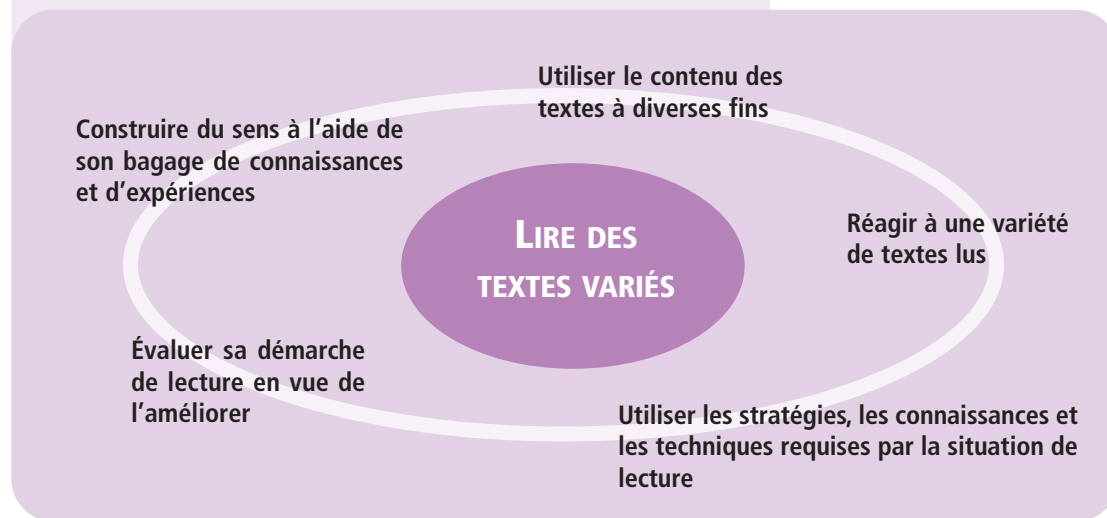
Régulièrement placé en contact avec une diversité de textes présentés sur différents supports médiatiques, l'élève bénéficie du soutien de l'enseignant pour en explorer diverses significations. Les textes qu'il lit touchent des sujets variés liés aux disciplines scolaires et aux domaines généraux de formation et ils présentent un défi raisonnable, en suscitant son intérêt sans toutefois le décourager. Ses discussions avec différentes personnes contribuent à faire évoluer sa compréhension et à l'amener à nuancer ses interprétations et son appréciation des textes. Il a recours à la lecture pour accomplir des tâches variées requises par différentes disciplines et il consulte au besoin les outils de référence mis à sa disposition. Au premier cycle, il profite également de toutes les

occasions de lire pouvant se rattacher à la science et à la technologie, de même qu'à l'univers social, pour construire les concepts de base requis par ces disciplines et acquérir leur vocabulaire spécifique.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au début du *premier cycle*, l'élève reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement immédiat. Il s'approprie des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants ainsi que pour y réagir. À partir du *deuxième cycle*, l'élève augmente et diversifie son répertoire de stratégies. Il apprend à les choisir et à les adapter en fonction de textes plus longs et plus complexes, non seulement en français, mais aussi dans les autres disciplines scolaires. Il expérimente alors l'étude de textes destinés à lui fournir des renseignements ou des explications précises. Pour s'en approprier le contenu ou pour y réagir, il mobilise, outre les stratégies qu'il a apprises, un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement de la langue et l'organisation des textes. En évoluant à son rythme *au cours des trois cycles*, il fait de plus en plus souvent appel à la lecture pour combler ses besoins d'information ou pour réaliser des projets personnels et scolaires. Le recours régulier à la lecture de textes variés lui offre aussi l'occasion de relever de nombreux défis et de prendre plaisir à lire sur différents supports médiatiques. Devenu conscient de l'utilité des connaissances et de l'efficacité des stratégies qu'il utilise, il sait réfléchir à sa façon de traiter l'information écrite et il effectue, au besoin, les ajustements qui s'imposent.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents ❶ ❷ ❸
- Réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants ❶ ❷ ❸
- Réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture ❶ ❷ ❸
- Expression de sa propre interprétation d'un texte ❶ ❷ ❸
- Efficacité des stratégies de compréhension utilisées ❶ ❷ ❸

Légende* : ❶ 1^{er} cycle ❷ 2^e cycle ❸ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux autres compétences de même qu'aux sections Repères culturels, Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève lit des textes courants et littéraires généralement courts, illustrés et accessibles sur les plans du contenu, de la structure, de la syntaxe et du vocabulaire. Il dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux stratégies apprises. De façon générale, il réagit spontanément aux textes et manifeste ses réactions, essentiellement liées à ses expériences personnelles, par le recours à la parole, au dessin, au langage non verbal et quelquefois à l'écrit.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève lit des textes courants et littéraires qui peuvent être illustrés et présentés sur différents supports médiatiques. Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, l'élève comprend les éléments d'information formulés de façon explicite et parfois ceux qui sont implicites. Il a régulièrement recours à la lecture pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires et dans des contextes variés. Il fait appel à diverses stratégies associées à la lecture, dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information. Lorsqu'il réagit aux divers aspects d'un texte, il le fait de façon pertinente et avec précision. En plus de faire des liens avec ses expériences personnelles, il établit quelques relations avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines et dont la présentation et l'organisation facilitent la compréhension. En ayant recours à des stratégies variées et appropriées pour dégager les éléments d'information tant explicites qu'implicites, l'élève peut établir des comparaisons entre l'information contenue dans plusieurs textes. Il précise sa compréhension du texte, la confronte avec celle de ses pairs et justifie son point de vue verbalement ou par écrit. Ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes.

COMPÉTENCE 2 • ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

L'écriture sert à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage tout à la fois. Apprendre à rédiger des textes variés permet de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux. En écrivant souvent, pour lui-même et pour les autres, l'élève a l'occasion d'explorer les nombreuses ressources de la langue. Il s'adresse aussi à différents destinataires et recourt à des genres de textes diversifiés. De plus, il fait appel à son bagage de connaissances personnelles et aux nombreuses expériences qu'il a vécues. Il utilise et intègre progressivement un éventail grandissant de stratégies, de connaissances et de techniques rattachées à son processus d'écriture. Ses textes sont notamment conçus pour raconter, échanger, décrire, expliquer, convaincre, inciter à agir ou à jouer avec les mots. Ils prennent diverses formes et tiennent compte des principaux aspects d'une situation de communication (intention, destinataire, contexte de production et de réception) ainsi que des caractéristiques du texte à rédiger.

L'acte d'écrire exige, la plupart du temps, la coordination de plusieurs opérations complexes : planification ou préparation, mise en texte, révision, correction, mise au propre, diffusion restreinte ou élargie. Cependant, ces actions ne se déroulent pas toujours de façon linéaire et

elles ne sont pas également sollicitées par toutes les situations d'écriture. Selon le contexte, le scripteur peut improviser sans avoir tout planifié, ajouter tardivement une idée, se relire à différents moments pour apporter des modifications, rectifier l'orthographe des mots ou les accords grammaticaux au fur et à mesure qu'il écrit ou au moment de la relecture. Il peut aussi choisir de différer la diffusion de son texte. Par ailleurs, pour acquérir une certaine aisance, chaque scripteur doit personnaliser sa façon d'écrire, que ce soit dans le choix de ses sources d'inspiration, l'organisation de son texte ou les modalités de révision et de correction. En raison de la diversité des styles d'apprentissage, certaines stratégies peuvent lui convenir mieux que d'autres et il importe alors de les privilégier. Seule la souplesse de la démarche permet d'en accroître l'efficacité.

Il peut advenir que l'élève écrive uniquement pour lui-même afin, notamment, de cerner ou de clarifier ses idées, d'anticiper des résultats, de formuler des observations sur le vif, de décrire ses actions étape par étape, d'expliquer ou de commenter sa façon de faire. Le recours à l'écrit s'avère alors indispensable, car il est au service du développement de la pensée. Cependant, la plupart du temps, l'élève écrit pour être lu et il est lui-même le premier lecteur de ses propres textes. C'est ici que les transferts de connaissances et de stratégies entre l'écriture et la lecture s'avèrent utiles. Plus l'élève devient conscient de ses lecteurs potentiels, plus il est attentif aux exigences de la communication : il constate que

l'articulation et la cohérence des idées et des phrases, le choix des mots, une syntaxe correcte, des phrases reliées, variées et bien ponctuées facilitent la compréhension d'un texte et suscitent l'intérêt de ses destinataires. Dans cette optique, il reconnaît l'importance de l'orthographe et des règles de la grammaire dont le respect aide les lecteurs à lever les ambiguïtés possibles.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

L'acte d'écrire sollicite diverses compétences transversales, selon la nature du texte à produire et la situation de communication. L'élève est notamment appelé à mettre en œuvre sa pensée créatrice, à exploiter l'information et à se donner des méthodes de travail efficaces. En recourant aux outils méthodologiques que sont les technologies de l'information et de la communication, il se familiarise notamment avec l'usage des logiciels de traitement de texte. Il est également appelé à coopérer lorsqu'il participe à des réalisations élaborées.



Plus l'élève devient
conscient de ses lecteurs
potentiels, plus il est
attentif aux exigences de
la communication.

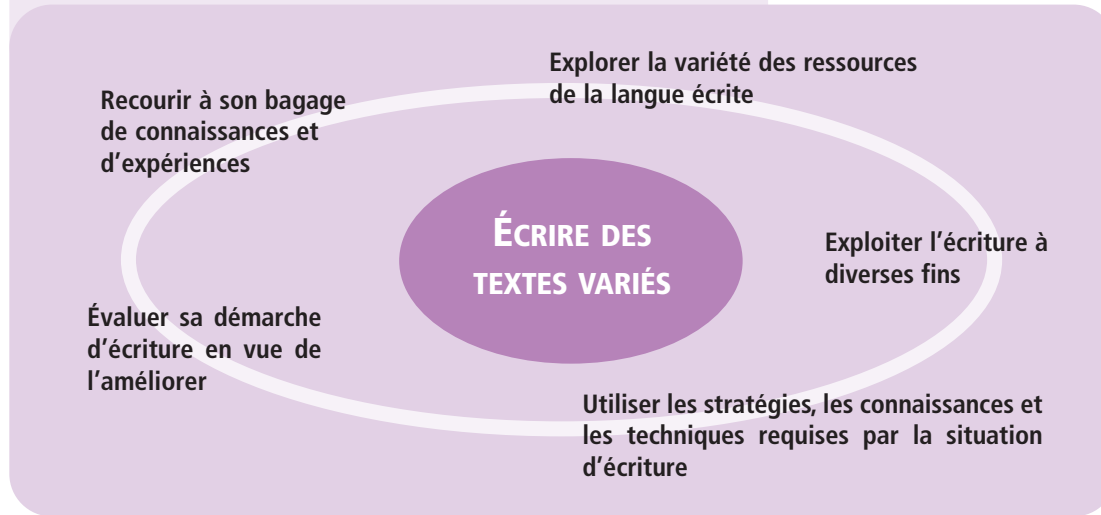
CONTEXTE DE RÉALISATION

De nombreuses situations scolaires fournissent l'occasion d'écrire sur des sujets familiers, se rattachant aux disciplines ou aux domaines généraux de formation. L'élève sait à qui il écrit et dans quelle intention (raconter, informer, convaincre, exprimer ses sentiments ou ses idées, etc.). Soutenu par l'enseignant et par ses pairs, il apprend à utiliser ses connaissances orthographiques, grammaticales, lexicales et textuelles, à consulter des ouvrages de référence et à recourir à des outils technologiques. Au premier cycle, il doit plus précisément tenir compte des nombreuses occasions d'écrire qui peuvent être reliées à la science et à la technologie de même qu'au domaine de l'univers social.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au début de sa scolarisation, l'élève commence à faire des liens entre le langage oral et le langage écrit et il découvre les principales fonctions de l'écriture : s'exprimer, communiquer, créer, apprendre et s'amuser avec les mots. Il apprend très tôt à utiliser des stratégies liées à une démarche d'écriture et à rédiger de courts textes qui tiennent déjà compte de quelques règles syntaxiques et orthographiques. Grâce à une pratique régulière et variée d'activités d'écriture signifiantes, il s'initie au plaisir d'écrire pour soi et pour communiquer. Par la suite, il se sert régulièrement de l'écriture à diverses fins. Il accède à de nouvelles stratégies liées à son processus personnel d'écriture. Il enrichit ses connaissances en syntaxe de même qu'en orthographe d'usage, apprend à effectuer plusieurs accords dans la phrase et consulte régulièrement différents outils de référence. Selon la situation de communication, il a recours à l'écriture script ou cursive, ou encore à un logiciel de traitement de texte. Il découvre peu à peu l'utilité et l'efficacité des technologies de l'information et de la communication pour rédiger, réviser, corriger et diffuser ses textes. L'occasion d'écrire, individuellement ou en sous-groupe, lui est offerte quotidiennement, lors de situations d'apprentissage rattachées au français ainsi qu'aux autres disciplines ou aux domaines généraux de formation. Cela lui permet de rédiger des textes de plus en plus diversifiés pour lui-même ou pour différents destinataires tels que sa famille, ses pairs et d'autres lecteurs réels, virtuels ou imaginaires. Enfin, au cours des trois cycles, il cerne de mieux en mieux sa démarche d'écriture, reconnaît les éléments qui favorisent la réussite de sa communication et se fixe de nouveaux défis à sa mesure.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire **1 2 3**
- Organisation appropriée du texte **1 2 3**
- Formulation adéquate (phrases de formes et de types diversifiés, vocabulaire varié, précis ou évocateur) selon les apprentissages effectués pendant le cycle **1 2 3**
- Respect des contraintes de la langue (syntaxe, ponctuation, vocabulaire, orthographe d'usage et accords grammaticaux) selon les apprentissages effectués pendant le cycle **1 2 3**
- Qualité de la présentation des textes (mise en page, disposition, calligraphie) **1 2 3**
- Efficacité des stratégies de rédaction utilisées **1 2 3**

Grâce à une pratique régulière et variée d'activités d'écriture signifiantes, l'élève s'initie au plaisir d'écrire pour soi et pour communiquer.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève produit une variété de courts textes pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire. Ainsi, il rédige des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité. Ses phrases sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point. Son vocabulaire est concret et courant. De plus, il orthographe correctement la majorité des mots appris en classe. Dans les cas les plus simples, il accorde les déterminants avec les noms en mettant les marques du féminin et du pluriel appropriées. Tout au long de sa démarche d'écriture, il utilise, avec le soutien de l'enseignant, les stratégies qu'il a apprises. Dans la plupart des situations, il calligraphie lisiblement afin qu'on puisse le lire facilement.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève rédige régulièrement des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires. Ses textes comportent généralement plusieurs idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux. Ses phrases, complètes et assez variées, sont parfois reliées à l'aide de connecteurs fréquents et elles tiennent compte de certaines contraintes de la syntaxe et de la ponctuation. En plus d'utiliser un vocabulaire correct et varié, l'élève orthographe correctement la plupart des mots d'usage fréquent et il effectue l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom et l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples. Il sait également réviser et corriger son texte en recourant à plusieurs stratégies et en consultant divers outils de référence. Selon la situation de communication, il calligraphie lisiblement en écriture script ou cursive et il utilise occasionnellement un logiciel de traitement de texte.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés qu'il sait adapter à différents lecteurs et à divers contextes, scolaires ou autres. Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire, cohérente et, au besoin, détaillée, au moyen de phrases variées et souvent complexes. Il développe ses idées et les fait progresser en établissant des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et appropriés. Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il utilise un vocabulaire précis, varié et évocateur et il recourt de façon adéquate à la syntaxe et à la ponctuation. Il orthographe correctement les mots usuels et les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes. De plus, il effectue adéquatement les accords dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être. Il fait également appel à des stratégies efficaces de rédaction, de révision et de correction tout en utilisant avec profit les outils de référence et les technologies à sa disposition pour améliorer ses écrits et leur présentation.

COMPÉTENCE 3 • COMMUNIQUER ORALEMENT.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La communication orale constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage. La langue orale permet au locuteur de préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses. Elle contribue également à la construction de la pensée personnelle grâce à l'apport d'autrui. L'école et la classe fournissent à l'élève une multitude d'occasions d'expérimenter diverses facettes de la communication orale. Les interactions verbales, générées au cours des discussions en grand groupe et en groupes restreints, offrent à l'élève la possibilité d'apprendre à se questionner et à questionner les autres pour s'informer ou pour recevoir de la rétroaction sur différents sujets. Elles lui permettent aussi d'exprimer ses idées, ses sentiments ou ses réactions sur divers sujets, notamment sur des œuvres qu'il a lues, vues ou entendues.

Durant une première phase d'exploration, visant l'émergence et la consolidation des idées, le langage oral est marqué par des hésitations dans la parole, des répétitions, des contradictions ou des maladresses de formulation ainsi que par des moments de réflexion ou de silence. Une fois ses idées bien claires, le locuteur peut se centrer sur celles qu'il choisit de retenir en fonction de ses interlocuteurs et se préoccuper de la manière de les dire

(choix du vocabulaire, de la syntaxe, du registre de langue). Au moment d'une discussion en classe, quelques élèves peuvent être en train de construire leur pensée, alors que d'autres sont déjà en mesure de partager leurs propos. Pendant ce temps, des élèves peuvent également demeurer provisoirement en état d'écoute. Bien qu'un élève puisse, au cours d'une même situation de communication, passer parfois de l'exploration au partage de ses idées, c'est souvent lors d'un réinvestissement dans un autre contexte qu'il sera en mesure de circonscrire et d'organiser clairement sa pensée. À d'autres moments, il peut advenir que tous les élèves explorent simultanément un sujet moins familier ou encore qu'ils soient prêts en même temps à présenter leurs découvertes.

En expérimentant une grande variété de situations d'interaction reliées à ses besoins personnels, scolaires et sociaux, l'élève développe sa compétence à communiquer oralement. Il est appelé à adapter son langage oral en fonction du contexte et de ses interlocuteurs, ainsi qu'à choisir le registre de langue approprié. Il devient donc de plus en plus attentif au choix du vocabulaire, aux structures syntaxiques utilisées de même qu'au débit, au volume, au rythme et à l'intonation.



À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes restreints, l'élève peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français mais à toutes les disciplines.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les situations d'interaction favorisent les comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide. Ce sont aussi des occasions d'apprendre à communiquer de façon appropriée et à résoudre des problèmes en collaboration avec ses pairs.

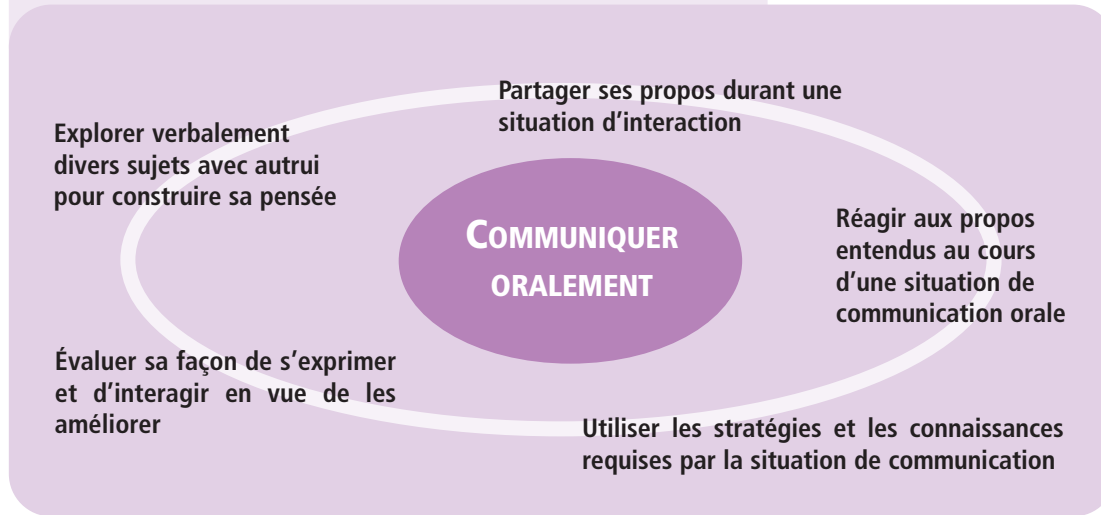
CONTEXTE DE RÉALISATION

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. À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes restreints, il peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français mais à toutes les disciplines. Grâce aux interventions de l'enseignant et au soutien de ses pairs, il apprend à structurer adéquatement ses énoncés et à utiliser différents registres de langue pour s'adapter aux situations. Au premier cycle, les nombreuses situations de communication orale pouvant être rattachées au domaine de l'univers social, de même qu'à la science et à la technologie, doivent l'amener à développer des concepts de base dans ces disciplines et à acquérir un vocabulaire spécifique à l'intérieur des thèmes abordés.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Dès le *premier cycle*, l'élève apprend à élaborer ses idées avec ses pairs. Que ce soit pendant les activités de collaboration en lecture ou en écriture, ou durant les causeries, les jeux de rôles ou les discussions, il apprivoise des stratégies pour entrer en relation et maintenir le contact avec ses interlocuteurs. *Au cours des deux cycles* suivants, l'élève a souvent l'occasion d'explorer avec ses pairs de nombreux sujets souvent liés aux domaines généraux de formation et aux autres disciplines scolaires. Grâce à une grande variété de situations de communication, il prend de plus en plus conscience de l'importance de participer activement à des échanges verbaux pour développer sa propre pensée. Les activités auxquelles il participe lui offrent l'occasion de pratiquer une écoute efficace et de réagir verbalement aux propos des autres en utilisant un registre de langue approprié. Il acquiert progressivement des stratégies de communication utiles dans divers contextes. *Vers la fin du troisième cycle*, il aura pu expérimenter régulièrement un large éventail de ces stratégies afin de s'adapter à toutes sortes de situations : en grand groupe ou en groupes restreints, avec des interlocuteurs plus ou moins familiers, directement en présence d'autrui ou à l'aide des technologies de la communication différée (enregistrements, vidéogrammes). Il fait désormais preuve d'une certaine aisance pour explorer des sujets moins familiers et pour livrer ses propos, et il peut appliquer la plupart des règles d'une communication orale réussie.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Réactions témoignant d'une écoute efficace **1 2 3**
- Clarté des formulations utilisées (syntaxe et vocabulaire) **1 2 3**
- Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue approprié **1 2 3**
- Utilisation appropriée des éléments prosodiques (rythme, intonation, débit, volume) **1 2 3**
- Efficacité des stratégies utilisées **1 2 3**

La communication orale constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève prend souvent la parole au cours des échanges en classe et il respecte les règles de communication déjà établies. Dans différents contextes, il explore verbalement des sujets familiers avec ses pairs. Ses réactions témoignent, la plupart du temps, d'une écoute appropriée et lorsqu'il partage ses propos, il formule clairement ses idées et il utilise un vocabulaire simple et correct. Lorsque la situation le demande, il articule nettement et il ajuste au besoin le volume de sa voix. Il est conscient de l'existence de différents registres de langue et essaie, à l'occasion, d'adapter sa façon de parler aux interlocuteurs et à la situation.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève participe régulièrement à diverses formes d'échanges verbaux portant sur une grande variété de sujets à sa portée. Lorsqu'il explore verbalement un sujet, il explicite ses propos et il formule parfois des questions pour vérifier ou approfondir la compréhension qu'il en a. Règle générale, il intervient au moment opportun au cours des discussions. Lorsqu'il partage ses propos, il s'exprime habituellement de façon cohérente et structurée et ses formulations se révèlent adéquates. Dans ce contexte, il apporte parfois des précisions ou des explications en utilisant un vocabulaire juste et précis. La plupart du temps, il utilise le volume, le débit et l'intonation appropriés tout en ayant recours au registre de langue adapté à la situation.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève explore verbalement de nombreux sujets avec d'autres personnes afin d'élaborer sa pensée. Lorsqu'il partage ses propos, il les exprime avec clarté, rigueur et efficacité dans divers contextes d'interaction reliés à la vie de la classe ou de l'école. Il s'adresse à des interlocuteurs variés et il adapte ses propos à leurs réactions et à la situation en utilisant notamment un registre de langue approprié. À l'occasion de ces échanges, il démontre sa compréhension en reformulant avec justesse ce qui a été exprimé et en posant des questions pertinentes et appropriées pour obtenir des clarifications, des précisions ou de la rétroaction. Il parvient aussi à confronter ses idées avec celles d'autrui et à nuancer son point de vue à l'aide d'un vocabulaire pertinent, varié et, au besoin, spécialisé. Au cours des discussions, il respecte les règles de communication établies et il utilise des stratégies appropriées.

COMPÉTENCE 4 • APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant. Elle enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique. La découverte progressive de ces œuvres amène chaque individu à identifier ses préférences et ses intérêts tout en lui offrant un lieu privilégié de réinvestissement de ses acquis en lecture, en écriture et en communication orale. Il se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il enrichit au cours d'expériences diversifiées et au contact d'autrui. Il apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations. En comparant ses perceptions ou ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer.

Tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des œuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français. Elles se présentent principalement sous forme de livres, mais peuvent aussi nécessiter l'usage d'autres supports médiatiques, comme c'est le cas pour la chanson, les adaptations cinématographiques et les scénarios télévisuels ou informatiques.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

L'appréciation des œuvres littéraires sollicite la majorité des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Elle contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique.

CONTEXTE DE RÉALISATION

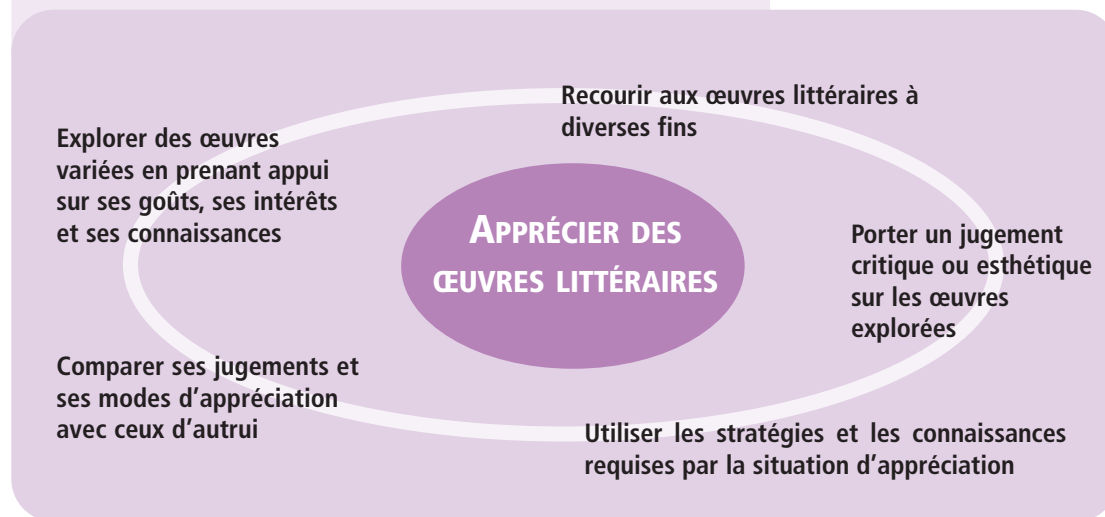
Pour que cette compétence puisse se développer, il est essentiel que l'élève se sensibilise à l'actualité littéraire et soit quotidiennement en contact avec des œuvres nombreuses et variées assurant une progression des défis à relever. Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier et de confronter les réactions qu'elles suscitent chez lui avec celles d'autrui. Il doit donc être amené à découvrir des auteurs et des illustrateurs ainsi que la diversité des genres, des sujets et des styles d'écriture. Il apprend par ailleurs à choisir des œuvres selon ses goûts, ses intérêts et ses besoins. De plus, la rencontre de personnes associées à l'univers littéraire (auteurs, illustrateurs, libraires, bibliothécaires, etc.) et la fréquentation de lieux de diffusion et d'animation des créations culturelles liées à la langue française (bibliothèque, théâtre, lieu de spectacles, librairie, musée, etc.) contribuent à le sensibiliser à l'univers littéraire et culturel. Au premier cycle, il

doit également être mis en contact avec des œuvres pouvant se rattacher au domaine de l'univers social, de même qu'à la science et à la technologie.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Dès le début du *premier cycle*, l'élève apprécie les histoires qu'on lui raconte ou qu'on lui lit et il se montre sensible au choix des mots et des sonorités. Déjà la littérature pour la jeunesse occupe une place importante dans sa vie. Il participe à diverses activités associées au monde du livre : animation, publication scolaire, écoute de poèmes, comptines ou chansons, exposition, récital, pièce de théâtre, rencontre avec un auteur ou un illustrateur. Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières. À partir du *deuxième cycle*, il apprend à apprécier une diversité d'œuvres, à exercer sur elles sa pensée critique et à valoriser certaines expériences de lecture, de visionnement ou d'audition. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination. *Vers la fin du primaire*, il connaît un grand nombre d'œuvres littéraires et il s'intéresse aux personnes qui écrivent des romans pour les jeunes, des chansons, des poèmes ou des pièces de théâtre. Il connaît aussi plusieurs auteurs ainsi que des artistes issus du monde du théâtre ou de la musique, puisque le domaine des arts apparaît souvent lié au monde littéraire. Dans différents contextes, il fait valoir ses découvertes et ses préférences en suggérant des projets ou en s'engageant volontiers dans les activités qui lui sont proposées.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Élargissement et diversification du répertoire d'œuvres explorées **1 2 3**
- Expression de sa perception d'une œuvre **1 2 3**
- Établissement de liens entre des œuvres (lues, vues ou entendues) **1 2 3**
- Pertinence des critères utilisés pour justifier ses appréciations **1 2 3**

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève connaît quelques œuvres littéraires à sa portée. Il parle volontiers des œuvres qu'il a lues, vues ou entendues et il s'en inspire parfois pour alimenter divers projets. Au cours d'activités culturelles rattachées à ces œuvres et adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève connaît un grand nombre d'œuvres littéraires à sa portée et peut se prononcer sur leurs qualités et leurs faiblesses. Il intègre divers éléments associés aux œuvres lues, vues ou entendues, dans les projets qu'il réalise en français et dans les autres disciplines. Il participe activement à de nombreuses activités culturelles rattachées à ces œuvres dans son milieu scolaire et il fait souvent la promotion d'œuvres de littérature pour la jeunesse et de littérature générale auprès de ses pairs.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. Il sait les comparer entre elles et établir des liens avec d'autres formes de représentation. Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents. Il transpose souvent des éléments issus de ses expériences littéraires dans divers contextes disciplinaires de même que dans les activités culturelles proposées dans son milieu scolaire ou communautaire.

Repères culturels

Les quatre compétences retenues en français — « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés », « Communiquer oralement » et « Apprécier des œuvres littéraires » — ont besoin, pour se développer, d'un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve plusieurs repères culturels : des textes nombreux et variés, des supports médiatiques diversifiés, des expériences à vivre se rapportant à des événements spécifiques, à des personnes ou à d'autres ressources inspirantes. Ouverte sur la communauté et même sur le monde, la classe d'aujourd'hui intègre également la réalité virtuelle.

Les repères mentionnés ci-après, **pour les trois cycles du primaire**, constituent une liste de propositions incitatives dans le sens de la diversité souhaitée. En fonction des situations d'apprentissage ou des projets privilégiés en classe, et de concert avec l'équipe-cycle et l'équipe-école, on choisira les ressources les plus pertinentes à divers moments de la vie scolaire.

TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER ① ② ③

Textes qui racontent

- Roman, conte, légende, fable, récit, nouvelle littéraire, bande dessinée
- Reportage, témoignage, anecdote, fait divers

Textes qui décrivent

- Rapport d'observations, compte rendu, liste
- Description d'un lieu, d'une situation, d'un personnage, d'un objet, de sentiments
- Notice informative, démonstration

Textes qui expliquent

- Présentation, article d'encyclopédie
- Discussion, reportage, nouvelle journalistique

Textes qui disent comment faire

- Recette, notice de montage ou de fabrication, mode d'emploi, conseils ou suggestions
- Protocole expérimental, plan technique, instructions, consignes, règles d'un jeu

TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER (SUITE)

1 2 3

Textes qui visent à convaincre ou à faire agir

- Message publicitaire, petite annonce, affiche promotionnelle, règlements
- Critique, texte d'opinion, demande d'information, invitation, débat

Textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités

- Comptine, poème, chanson, monologue
- Proverbe, rébus, expression drôle, charade, calligramme, acrostiche, devinette, slogan, dicton, message publicitaire

Textes qui comportent des interactions verbales

- Entrevue, entretien, dialogue, conversation
- Jeu de rôles, simulation, saynète, dramatisation, clavardage
- Bande dessinée, échange de questions/réponses
- Causerie, cercle de lecture, conseil de coopération

Textes qui illustrent des informations ou des idées

- Tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique
- Caricature, murale, maquette, croquis commentés

Textes qui servent d'outils de référence

- Imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel et usuel, atlas
- Fiche bibliographique, catalogue, annuaire, banque de données, lexique, glossaire
- Dictionnaires : analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes, etc.
- Code grammatical, grammaire adaptée, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement

SUPPORTS MÉDIATIQUES AUXQUELS IL EST POSSIBLE DE RECOURIR

1 2 3

- Livres variés (ex. : *album, bande dessinée, recueil, livre, encyclopédie, annuaire, grammaire, dictionnaire, manuel scolaire*)
- Carnet, catalogue, journal, revue, magazine
- Vidéogramme, film, documentaire, émission télévisuelle ou radiophonique
- Disque, vidéodisque, cédérom, logiciel, audiocassette, vidéocassette
- Pièce de théâtre, récital, spectacle
- Carte de souhaits ou de remerciements, lettre, dépliant, calendrier artistique, affiche
- Encart publicitaire, agenda, contenant, carton d'emballage, étiquette
- Atlas, globe terrestre, carte géographique
- Panneau publicitaire, babillard, photographie, peinture, sculpture, mobile
- Cahier de règlements, dépliant, fiche technique
- Forum de discussion, site Internet, courriel

EXPÉRIENCES CULTURELLES

1 2 3

- Rencontres avec des artistes et des artisans de la chaîne du livre (ex. : *écrivain, conteur, romancier, bédéiste, poète, illustrateur, éditeur, imprimeur, correcteur d'épreuves, relieur, libraire, bibliothécaire*)
- Rencontres avec des personnes qui font un usage privilégié de la langue française dans leur travail (ex. : *comédien, journaliste, animateur de la radio ou de la télévision, marionnettiste, scénariste pour la télévision ou le cinéma, créateur de cédéroms ou de sites Internet, publicitaire, enseignant, traducteur, secrétaire*)
- Fréquentation des lieux où le livre et la lecture sont mis en valeur (ex. : *bibliothèque scolaire, bibliothèque publique, bibliobus, salon du livre, librairie, musée*)
- Participation à des événements qui mettent en valeur la langue française (ex. : *spectacle de conteurs, pièce de théâtre, spectacle de marionnettes, récital de poésie ou de chansons, spectacle multimédia, conférence, exposé, présentation, activité d'animation du livre*)
- Participation à des activités qui mettent en évidence la création (ex. : *atelier d'écriture, carnet de poésie, journal personnel, concours littéraire*)

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE

Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes	1	2	3
Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation			
– Thèmes et sous-thèmes		2	3
– Personnages (aspect physique, traits de caractère, rôle, importance, actions)	1	2	3
– Temps et lieux du récit	1	2	3
– Séquence des événements	1	2	3
– Valeurs et stéréotypes			3
– Allusions et sous-entendus			3
– Expressions, jeux de sonorités et autres figures de style :			
- Répétition : reprise du même mot (surtout au début du vers) ou reprise d'un même vers à l'intérieur d'autres strophes	1	2	3
- Comparaison : liens entre deux éléments à l'aide de « comme »	1	2	3
- Métaphore : transposition d'un mot ou d'une expression dans un autre registre thématique			3
- Inversion : déplacement de deux termes		2	3
- Mot-valise : fusion de deux parties de mots pour en créer un nouveau		2	3
- Onomatopée : petit bruit ou phénomène codifié sous forme de son	1	2	3
- Allitération : recours exclusif à certaines sonorités	1	2	3
- Rimes : sonorités semblables à la fin de deux ou de plusieurs vers	1	2	3

Exploration et utilisation de la structure des textes	1	2	3
– Récit en trois temps (début, milieu, fin)	1	2	
– Récit en cinq temps (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale)		2	3
– Double renversement (fable à deux personnages où ce qui se produit est le contraire de ce que l'on attend)			3
– Dilemmes requérant des choix interactifs (options à choisir, au fur et à mesure, pour la poursuite du récit)			3
– Répétitions avec ajout cumulé de nouveaux éléments	1	2	3
– Un sujet central subdivisé en différents aspects		2	3
– Relations causes/conséquences, problèmes/solutions, sentiments/attitudes			3
– Causalité circulaire (une cause produit un effet qui devient la cause d'un nouvel effet)			3
– Alternance ou opposition d'éléments	1	2	3
– Superposition (texte de départ, hyperliens, hypertexte)			3
– Configuration de schémas, tableaux, encarts (encadrés)		2	3
– Marques du dialogue (deux points, tirets, guillemets)		2	3
– Sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres			3

CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE (SUITE)

• Prise en compte des éléments de la situation de communication

– Intention	1	2	3
– Destinataire		2	3
– Contexte	1	2	3
– Registre de langue :			
- Distinction des registres familier et standard	1	2	3
- Formes du registre standard, d'usage courant, reconnues comme correctes et valorisées socialement (ex.: <i>prononciation, finales de mots, formes verbales, vocabulaire, formulation</i>)	1	2	3

• Prise en compte d'éléments de cohérence

– Idées rattachées au sujet	1	2	3
– Pertinence et suffisance des idées		2	3
– Regroupement par paragraphes		2	3
– Déroulement logique et chronologique		2	3
– Emploi des principaux temps verbaux (passé/présent/futur)		2	3
– Principaux connecteurs ou marqueurs de relation :			
- Séquence (ex. : <i>d'abord, ensuite, enfin, après, finalement, premièrement</i>)	1	2	3
- Cause-effet (ex. : <i>parce que, puisque</i>)		2	3
- Comparaison (ex. : <i>comme, au lieu de</i>)			3
- Coordination (ex. : <i>et, ou</i>)		2	3
– Reprise de l'information en utilisant des termes substituts :			
- Pronoms	1	2	3
- Synonymes		2	3
- Groupes de mots			3

CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE

• Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase

– Groupe sujet, groupe du verbe (groupe verbal)	2	3
– Groupe complément de phrase		3

• Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases

– Types déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif	2	3
– Formes positive et négative	2	3

• Recours à la ponctuation

– Point	1	2	3
– Point d'interrogation, point d'exclamation		2	3
– Virgule (<i>dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots</i>)		2	3

• Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques

– Sujet	2	3
– Groupe du verbe	2	3
- Attribut		3
- Complément de verbe (<i>direct et indirect</i>)		3
– Complément de phrase		3

• Accords dans la phrase

– Sujet/verbe (accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom)	2	3
– Marques de la conjugaison des verbes inclus dans les mots fréquents aux modes et temps utilisés à l'écrit :		
– Indicatif présent, passé composé, futur simple, imparfait, conditionnel présent; subjonctif présent		
- Finales -s ou -x des verbes accordés avec <i>TU</i>	2	3
- Finales -ons des verbes accordés avec <i>NOUS</i>	2	3
- Finales -ez des verbes accordés avec <i>VOUS</i>	2	3

CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE (SUITE)

- Finales *-e, -s, -ai, -x* des verbes accordés avec *JE* 2 3
- Finales *-e, -a, -d, -t* des verbes accordés avec *ON, IL, ELLE* 2 3
- Finales *-nt* des verbes accordés avec *ILS, ELLES* 2 3
- Passé simple avec *IL, ELLE, ON, ILS, ELLES* 3
- Impératif présent 2 3
- Participe présent et passé 2 3
- Sujet/attribut (*accord de l'attribut avec le sujet*) 3
- Sujet/participe passé employé avec l'auxiliaire être 3

• Reconnaissance et utilisation du groupe du nom

- Groupe du nom (groupe nominal) 1 2 3
- Nom précédé d'un déterminant 1 2 3
- Nom seul ou pronom 1 2 3
- Tout ce qui peut compléter le nom 3

• Accords dans le groupe du nom

- (Déf. + Nom) 1
- (Déf. + Nom + Adj.), (Déf. + Adj. + Nom) 2 3
- Fonctionnement des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs (y compris les participes passés employés comme adjectifs) 2 3

• Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte

- Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines 1 2 3
- Termes utilisés pour consulter des outils de référence (*ex. : index, table des matières, mots-clés, bibliographie, fichier*) 2 3

- Termes liés au monde du livre et de la littérature (*ex. : auteur, illustrateur, livre, recueil, chapitre, page de garde, couverture, quatrième de couverture, collection, éditeur, année de publication, dédicace*) 2 3

- Noms des lettres de l'alphabet et des signes orthographiques 1

- Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles 1 2

- Familles de mots 3

- Formation des mots (base, préfixe, suffixe) 2 3

- Formation des temps de verbes (radical + terminaisons) 2 3

- Principe alphabétique et combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons) 1

- Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, sens commun et sens figuré des mots 2 3

- Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue :

- Nom (commun/propre), déterminant 1 2 3

- Pronom, verbe, adjectif 2 3

- Adverbe, préposition 3

• Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage

- Formes de 3000 mots fréquents :

- 500 mots 1 2 3

- 1000 mots 2 3

- 1500 mots 3

- Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus dans ces mots fréquents 1 2 3

- Majuscule en début de phrase et aux noms propres 1 2 3

STRATÉGIES

STRATÉGIES DE LECTURE

• Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte

- Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris). 1 2 3
- Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes). 1 2 3
- Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède. 1 2 3
- Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts. 1 2 3
- Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas). 1 2 3
- Repérer les mots porteurs de sens. 2 3

• Stratégies de gestion de la compréhension

- Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit. 1 2 3
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens. 1 2 3
- Planifier sa manière d'aborder le texte. 2 3
- Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections). 1 2 3
- Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure. 1 2 3
- Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède. 1 2 3
- Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués. 2 3

- Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes. 2 3
- Utiliser les indices relatifs à la ponctuation. 1 2 3
- Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte. 2 3
- Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres. 2 3
- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices. 2 3
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu. 1 2 3
- Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation intérieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs. 1 2 3

• Stratégies d'évaluation de sa démarche

- Décrire ou expliquer la démarche suivie. 2 3
- Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de son intention de lecture. 2 3
- Évaluer l'efficacité des stratégies retenues. 1 2 3
- S'autoévaluer comme lecteur. 2 3

STRATÉGIES D'ÉCRITURE

• Stratégies de planification

- Se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues. 2 3
- Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : *œuvres d'art, illustrations, objets*). 1 2 3
- Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit. 1 2 3
- Penser au destinataire du texte à produire. 2 3
- Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées). 1 2 3
- Anticiper le déroulement ou l'organisation du texte. 2 3
- Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou tout autre forme de support pertinent. 2 3

• Stratégies de mise en texte

- Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement. 1 2 3
- Retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe. 1 2 3
- Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite. 2 3
- Ajouter au fur et à mesure les idées qui surviennent. 2 3

• Stratégies de révision

- Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire. 1 2 3
- Repérer les passages à reformuler. 2 3
- Réfléchir à des modifications possibles. 2 3
- Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de le lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue). 1 2 3

- Choisir, parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent le plus appropriées. 2 3
- Modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupes de mots ou de phrases). 2 3
- Relire son texte plus d'une fois. 1 2 3

• Stratégies de correction

- Incrire, s'il y a lieu, des marques, des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide-mémoire. 1 2 3
- Recourir à une procédure de correction ou d'autocorrection. 1 2 3
- Consulter les outils de référence disponibles. 1 2 3
- Recourir à un autre élève ou à un adulte. 1 2 3
- Utiliser les ressources d'un traitement de texte et d'un correcteur intégré. 2 3

• Stratégies d'évaluation de sa démarche

- Décrire ou expliquer la démarche suivie. 1 2 3
- Vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture. 2 3
- Se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues. 2 3
- S'autoévaluer comme scripteur. 2 3

STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE

• Stratégies d'exploration

- Suivre les règles convenues pour un bon fonctionnement des échanges (ex. : *discussion, conseil de coopération, cercle magique*). 1 2 3
- Dire tout ce qui semble lié au sujet sans en évaluer la pertinence. 1 2 3
- Chercher à préciser sa pensée. 1 2 3
- Recourir à des gestes, des exemples, des illustrations, des objets pour appuyer ses paroles. 1 2 3
- Utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions. 1 2 3
- Prendre des risques de formulation, même s'il doit y avoir des répétitions, des maladresses, des hésitations. 1 2 3

• Stratégies de partage

- Clarifier ses propos ou ses réactions. 1 2 3
- Questionner ses interlocuteurs pour accroître sa compréhension, pour approfondir un sujet ou pour obtenir de la rétroaction. 2 3
- Adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés). 2 3
- Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne. 2 3
- Soutenir ou valoriser les propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes supportants). 2 3
- Recourir à des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, rythme) pour appuyer ses propos. 1 2 3
- Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant. 3

• Stratégies d'écoute

- Adopter une attitude d'ouverture. 1 2 3
- Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé). 1 2 3
- Utiliser le langage non verbal pour montrer son incompréhension, son intérêt, son accord ou son désaccord. 1 2 3
- Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui). 3
- Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit. 1 2 3
- Dédurre le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte. 2 3
- Vérifier sa compréhension des propos des autres. 2 3
- Dégager des liens entre les propos échangés. 3

• Stratégies d'évaluation

- Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions. 1 2 3
- Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction. 2 3
- Préciser des éléments moins compris de sa communication (métacommunication). 3

STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES

- S'ouvrir à l'expérience littéraire.
- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments.
- Établir des liens avec ses expériences personnelles.
- Établir des liens avec d'autres œuvres.
- Se représenter mentalement le contenu.
- Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.
- Reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire.
- Échanger avec d'autres personnes.
- Se questionner à propos d'une œuvre.

① ② ③
 ② ③
 ① ② ③
 ② ③
 ① ② ③
 ③
 ② ③
 ① ② ③
 ③

STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION

- Inventorier et organiser ses questions portant sur le sujet à traiter.
- Repérer, à l'aide de mots-clés, des sources documentaires pertinentes (ex. : *fichiers, catalogues, répertoires, index, table des matières, bibliographies, banques de données*).
- Trouver et consulter des documents de différentes sources (ex. : *encyclopédies, cédéroms, Internet, émissions de télévision*).
- Rencontrer et interroger, s'il y a lieu, des personnes-ressources.
- Sélectionner des éléments d'information utiles (réponses aux questions, nouvelles informations, etc.).
- Regrouper ou classifier les éléments d'information retenus.
- Paraphraser, reformuler, transposer, résumer les idées retenues.
- Citer correctement ses sources d'inspiration et ses références.
- Choisir un mode de présentation pertinent (ex. : *vidéo, affiche, jeu, transparents, exposé, saynète, article pour le journal, petit livre*).
- Présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche.

① ② ③
 ③
 ② ③
 ② ③
 ① ② ③
 ① ② ③
 ③
 ③
 ① ② ③
 ① ② ③

TECHNIQUES

• Apprentissage de la calligraphie

- Écriture script (formation des lettres minuscules et majuscules) 1 2
- Écriture cursive (formation des lettres minuscules) 1 2
- Espacement régulier entre les lettres (caractères script) 1 2
- Espacement régulier entre les mots 1 2
- Adoption d'un format approprié selon le projet ou la tâche 2 3
- Aisance et lisibilité 2 3

• Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques

- Maîtrise de l'ordre alphabétique (préalable) 1
- Utilisation des indications et abréviations fournies pour trouver diverses informations dans un dictionnaire, une grammaire, des tableaux de conjugaison 2 3
- Distinction des icônes informatiques pour effectuer des opérations simples 2 3
- Vérification à l'aide d'un correcteur intégré dans un logiciel de traitement de texte 3
- Recours au dictionnaire intégré dans un logiciel de traitement de texte 3
- Utilisation d'un logiciel de traitement de texte 1 2 3
- Modes d'accès à des banques de données 3
- Recours à des mots-clés et à des moteurs de recherche 3

Suggestions pour l'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. 1 2 3
- Trouver une banque d'images et choisir celles qui conviennent le mieux pour illustrer un texte rédigé à l'aide d'un système de traitement de texte. 1 2 3
- Suivre des consignes à l'écran. 1 2 3
- Correspondre par courriel ou par télécopieur. 1 2 3
- Écouter et produire un enregistrement. 1 2 3
- Utiliser des hyperliens pour interagir pendant la lecture d'une histoire ou dans un jeu éducatif. 2 3
- Utiliser des cédéroms ou naviguer dans Internet pour lire des revues et des publications ou pour effectuer une courte recherche sur un sujet donné. 2 3
- Composer une histoire à l'aide d'un logiciel interactif. 2 3
- Produire un vidéogramme. 3
- Créer un répertoire de sites intéressants pour réaliser certains travaux. 3
- Sélectionner des sites intéressants pour les jeunes et en publier la liste. 3
- Participer à des groupes de discussion interécoles. 3



Photo: Alain Désilets



Introduction

For most young Quebecers, learning English provides an opportunity to communicate with people of another language and culture. It is also a necessity, given Québec's geographical location, the presence of an English community and the accessibility of English media and cultural products. In learning a second language, students broaden their horizons and gain a new appreciation for the richness of learning languages.

The elementary English as a Second Language (ESL) program follows in the footsteps of the previous program in terms of the priority given to communication. In fact, oral interaction is the cornerstone of this program, in which the students use English in all classroom situations. In the past decade, research on the communicative approach has shown that when students are made aware of the 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. Moreover, the ESL program integrates listening, speaking, reading and writing, but it does so in the light of the latest developments

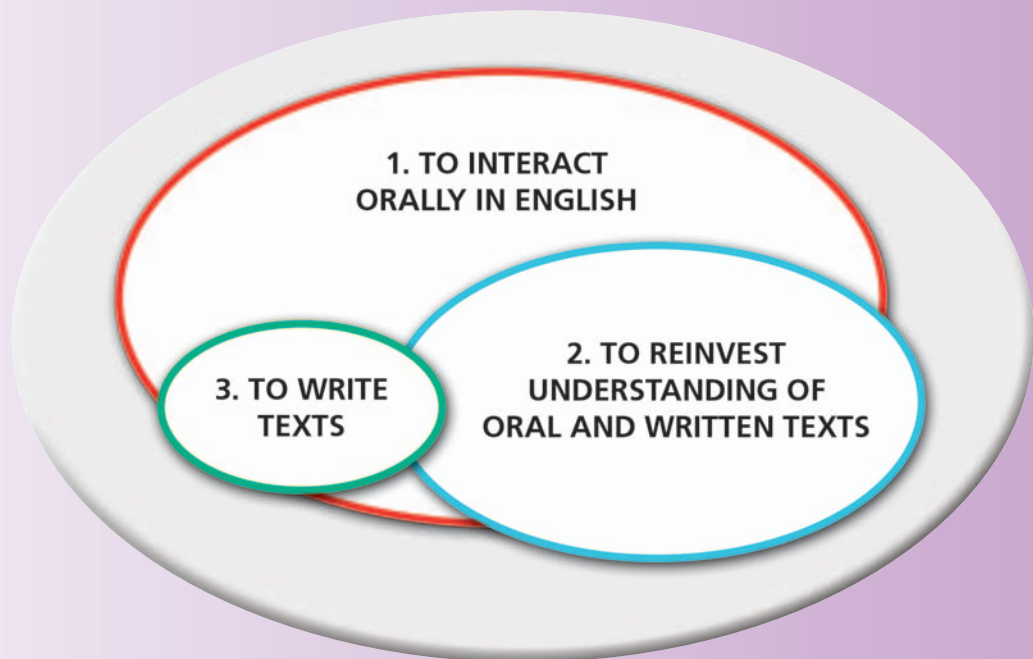
in language acquisition, cognitive psychology and social constructivism. It is essential that students speak and are spoken to only in English from day one.

The program aims at developing the competencies deemed essential for students in Québec schools in the 21st century and requires the mobilization of knowledge such as functional language, compensatory and learning strategies, and use of resources. These competencies are: *To interact orally in English*, *To reinvest understanding of oral and written texts*, and *To write texts*. Therefore, ESL learning requires a rich and stimulating linguistic and cultural environment where English is the language of communication. Since the students are learning to communicate in English within a classroom community of speakers, readers and writers, this program contributes to the development of cross-curricular competencies as well as to broad themes for learning.

¹ Ce programme n'étant donné qu'en anglais, il est, conformément à la Politique linguistique du ministère de l'Éducation, présenté ici dans cette langue.

The three competencies are developed in synergy; they are worked on in an integrated manner to allow students to acquire the most meaningful learning possible. *To interact orally in English* is at the heart of ESL learning and is present when developing the other two competencies. When students reinvest understanding of oral and written texts, they explore various types of texts and perform tasks by making use of the other two competencies. When students write texts, they express themselves for an intended audience and deliver a personalized product. Learning *To reinvest understanding of oral and written texts*, and *To write texts* leads to numerous opportunities for oral interaction.

Figure 6
English as a Second Language



COMPETENCY 1 • TO INTERACT ORALLY IN ENGLISH

Focus of the Competency

MEANING OF THE COMPETENCY

Right from the beginning in Elementary 3, students express themselves in English in any given classroom situation (classroom life, themes explored, carrying out tasks, students' own interests). They are immersed in the dynamics of oral interaction (transmission ↔ reception ↔ action ↔ reaction) and have numerous opportunities to practise as it greatly influences the degree to which they can speak English. As they develop the competency, students spontaneously use functional language, compensatory and learning strategies, and visual and linguistic resources. Resources help expand the range of exposure to new language. In a rich and stimulating linguistic environment, students do not have to rely on memory alone; effective use of visual support helps learners develop confidence and autonomy, and it accelerates learning of authentic language. In order to maintain the use of English during class time, students benefit from frequent and spontaneous input from the teacher as a model and facilitator, the help of their peers, the development of positive attitudes and a rich linguistic environment.

CONNECTIONS TO CROSS-CURRICULAR COMPETENCIES

The very nature of oral interaction puts students to work with others. Therefore in order to build the necessary cooperative and social skills, students draw upon the cross-curricular competency *To cooperate*. Also, for interaction to occur effectively, students need to learn how to communicate with a certain degree of accuracy thus contributing to the development of the cross-curricular competency *To communicate appropriately*.

CONTEXTS FOR LEARNING

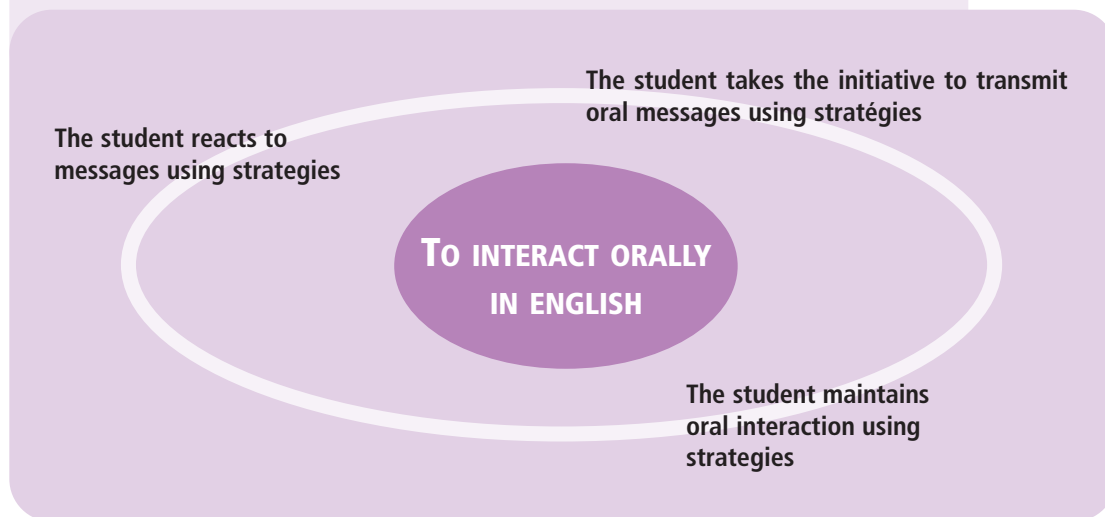
The learning contexts for this competency require:

- opportunities to interact with peers and the teacher, in English only, from day one
- numerous occasions to practise and experiment with functional language
- opportunities to develop compensatory and learning strategies through use
- help from the teacher and peers
- access to abundant visual support (posters, word and expression banks, checklists, etc.)
- availability of linguistic resources (texts, visual and thematic dictionaries, Internet sites, etc.)
- opportunities to take risks as a learner

DEVELOPMENTAL PROFILE

To develop the competency, students react to messages using strategies, take the initiative to transmit oral messages using strategies and maintain oral interaction using strategies. When they react to messages, students listen attentively, accept not being able to understand everything, take into account the nonverbal cues of the person speaking, and use pertinent nonverbal or verbal reactions. When they take the initiative to transmit oral messages in relevant situations, students may ask for help, request permission, express courtesy, agreement, needs, feelings and interests, as well as share personal experiences and research results. When they maintain oral interaction, students keep the interaction going over a period of time. Initially, students mostly imitate models of interaction and re-use functional language and strategies in appropriate situations; these exchanges are short in duration. As students progress through the cycles, they broaden their knowledge of the language and their repertoire of strategies, and they participate more actively and effectively in all kinds of interactive classroom situations. They take more risks when expressing themselves, manage the resources at their disposal more autonomously and find creative ways to employ functional language to produce personalized messages.

Key Features of the Competency



Evaluation Criteria

- Use of functional language ② ③
- Use of strategies ② ③
- Participation in exchanges ② ③
- Pronunciation ② ③

Legend* : ② Cycle Two ③ Cycle Three

* This legend also applies to the Evaluation Criteria of other competencies as well as to the Essential Knowledge.

End-of-Cycle Outcomes

CYCLE TWO

By the end of Cycle Two, students use the functional language they have acquired in order to participate in exchanges with peers and the teacher (reacting to messages, initiating messages, maintaining interaction). The exchanges stem from any classroom situation. They are short in duration and may be spontaneous or 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. Students apply the compensatory strategies targeted for

the cycle autonomously and apply some learning strategies with the teacher's assistance. With help from peers and the teacher, they make effective use of the visual support and linguistic resources provided.

CYCLE THREE

By the end of Cycle Three, students show confidence and autonomy: they interact more spontaneously and effectively (reacting to messages, initiating messages, maintaining interaction). The exchanges stem from any classroom situation and are more sustained. They may be

spontaneous or initiated by the teacher. Students make creative use of a wide range of functional language and communicate personal messages more easily. They correctly use the functional language frequently employed in class, with a pronunciation that can be understood by an English speaker. They frequently use appropriate compensatory and learning strategies. They seek help from peers and not as often from the teacher. They select and make use of available visual support and linguistic resources.

COMPETENCY 2 • TO REINVEST UNDERSTANDING OF ORAL AND WRITTEN TEXTS

Focus of the Competency

MEANING OF THE COMPETENCY

This competency enables elementary students to approach, explore and make use of various types of texts (popular, literary, information-based) in a dynamic way. They develop appropriate strategies for effective listening and reading; they learn how to derive meaning from oral and written texts (interaction of learner and text); and they show their understanding in meaningful tasks (mini-book, bookmark, sketch, poster, etc.). This competency is a valuable means for students to discover English-language culture as they familiarize themselves with a variety of cultural products. In doing so, students make use of various media (books, brochures, magazines, videos, educational TV shows, audiocassettes, CD-ROMs, software, Internet sites, etc.) as sources of information, entertainment and pleasure.

CONNECTIONS TO CROSS-CURRICULAR COMPETENCIES

To reinvest understanding of oral and written texts, students need to identify key elements and to distinguish between relevant and irrelevant information, thus drawing upon the cross-curricular competency *To use information*. As students reinvest their understanding in tasks, they need to plan the steps that will lead to the fulfillment of tasks, thus contributing to the development of

the cross-curricular competency *To use effective work methods*. Depending on the task to be performed, students may use ICTs, thus leading to the cross-curricular competency *To use Information and Communications Technologies*.

CONTEXTS FOR LEARNING

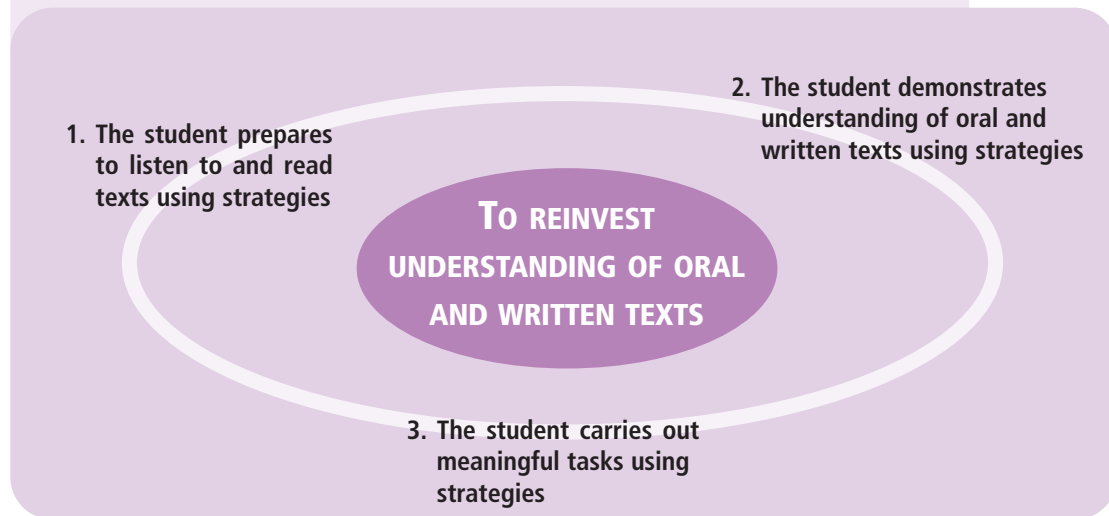
The learning contexts for this competency require:

- various types of texts containing redundant elements:
 - simple and extensively illustrated (Cycle Two)
 - of appropriate complexity and illustrated (Cycle Three)
- themes that are familiar and interesting
- themes that meet the students' need for information and entertainment (Cycle Three)
- opportunities to develop appropriate compensatory and learning strategies through use
- opportunities to interact with peers and the teacher
- availability of resources (visual, linguistic and media)
- help from the teacher and peers

DEVELOPMENTAL PROFILE

To develop this competency, students prepare to listen to and read texts using strategies, demonstrate understanding of oral and written texts using strategies, and carry out meaningful tasks using strategies. This process calls on their creativity, initiative and active participation. At first, students are closely guided by the teacher. When they prepare to listen to and read texts, students use their prior knowledge, contextual cues (title, subtitles, illustrations, table of contents, synopsis, etc.) and make predictions about the content of texts. To demonstrate understanding of oral and written texts, students identify key elements, show their understanding of the overall meaning, compare reality presented in texts with their own reality, and express their appreciation of texts. When students carry out tasks in which they reinvest their understanding, they plan how to do it and use texts as sources of ideas and information. As they progress through the cycles, the level of complexity of the text is adjusted according to the cognitive and linguistic development of the learner. Students become more autonomous; they seek help from their peers and not as often from the teacher.

Key Features of the Competency



Evaluation Criteria

- Use of strategies **2 3**
- Demonstration of understanding of key elements and overall meaning **2 3**
- Carrying out tasks **2 3**

End-of-Cycle Outcomes

CYCLE TWO

By the end of Cycle Two, students demonstrate their understanding of various types of texts. Using functional language and words drawn from texts, they identify and briefly describe certain key elements and demonstrate understanding of the overall meaning. They sometimes use contextual cues autonomously. They also apply some learning strategies with the help of peers and the teacher. Students reinvest their understanding by carrying out tasks: they use texts and available resources as sources of ideas and information, compare reality presented in texts with their own and deliver a personalized product.

CYCLE THREE

By the end of Cycle Three, students demonstrate their understanding of various types of texts. They frequently use contextual cues and appropriate strategies autonomously. Using functional language and words drawn from texts, they identify and briefly describe key elements and demonstrate understanding of the overall meaning. Students reinvest their understanding and plan how to carry out tasks. They select, organize and summarize information, develop ideas and expand their range of words and expressions using texts and available resources, and express appreciation of the reality presented in texts. They deliver a personalized product.

COMPETENCY 3 • TO WRITE TEXTS

Focus of the Competency

MEANING OF THE COMPETENCY

This competency enables elementary students to write for purposes that are significant to them (greeting cards, comic strips, class yearbook, Web page, e-mail, etc.). Using models as guides and sources of inspiration, they start expressing themselves in written English while paying attention to the quality of their writing. The aim is not to have students systematically learn language conventions, but to apply them to the composition of texts while having access to a variety of resources. To do so, students are initiated to writing as a process and benefit from teamwork and teacher assistance throughout the process.

CONNECTIONS TO CROSS-CURRICULAR COMPETENCIES

To write texts, students draw upon the cross-curricular competencies *To use effective work methods*, *To use information* and *To communicate appropriately*. As students carry out a writing task, they make effective use of software such as visual and thematic dictionaries, word processors, and desktop publishing programs, thereby contributing to the development of the cross-curricular competency *To use Information and Communication Technologies (ICT)*.

CONTEXTS FOR LEARNING

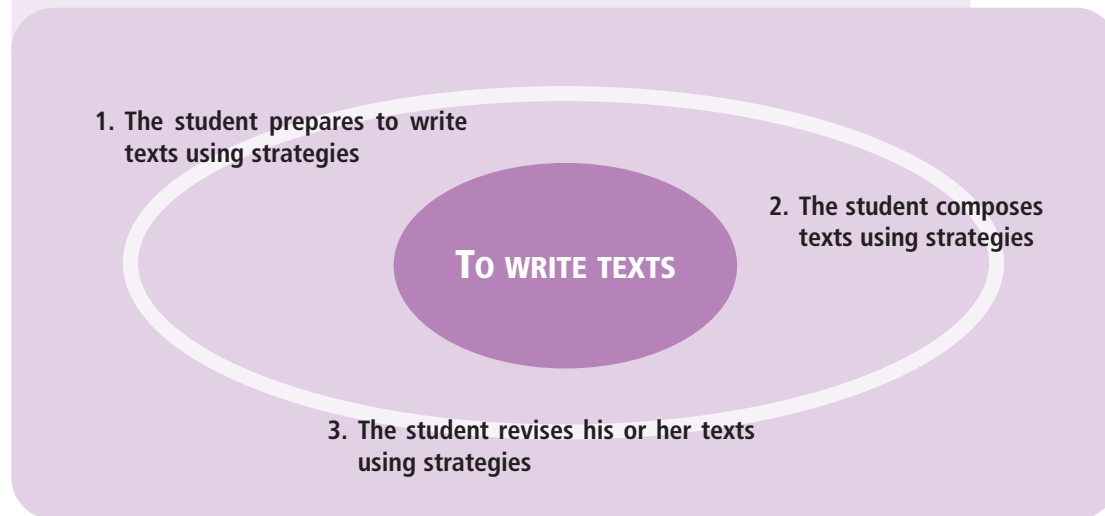
The learning contexts for this competency require:

- meaningful situations (purpose and intended audience)
- opportunities to develop compensatory and learning strategies through use
- availability of resources (explicit models Cycle Two, open-ended models Cycle Three, checklists, word banks, posters, visual and thematic dictionaries, self-correction grids, etc.)
- opportunities to interact with peers and the teacher
- help from the teacher and peers
- use of ICT

DEVELOPMENTAL PROFILE

To develop this competency, students prepare to write texts using strategies, compose texts using strategies and revise their texts using strategies. At first, they are closely guided by the teacher. When they prepare to write, students follow instructions, note ideas and organize them. To compose a first draft, they use explicit models, functional language, words, expressions and ideas drawn from provided resources. They ask for help when experiencing difficulty, take risks in expressing ideas in English and persevere in producing this first draft. To revise, they check the task instructions and the language conventions targeted, submit the text to peer editing, reformulate ideas, make corrections, and produce a clean, well-presented text that takes the intended audience into account. As they progress through the cycles, students develop an awareness of strategies for effective writing. They make use of open-ended models and make personal and appropriate use of functional language, words, expressions and ideas found in available resources. They become more autonomous, seeking help from their peers and not as often from the teacher, and deliver a personalized text taking the intended audience into account.

Key Features of the Competency



Evaluation Criteria

– Use of strategies	2	3
– Compliance with instructions	2	3
– Language conventions targeted for tasks	2	3
– Characteristics of final product	2	3

End-of-Cycle Outcomes

CYCLE TWO

By the end of Cycle Two, students write short, well-structured texts to fulfill meaningful goals. They use some compensatory and learning strategies supported by peers and the teacher. Students follow an explicit model and make use of resources provided. They produce a text that is pertinent to the instructions given and apply the language conventions targeted for the task. Although the writing closely resembles the explicit model, students deliver a personalized final product to the intended audience.

CYCLE THREE

By the end of Cycle Three, students write a variety of well-structured texts to fulfill meaningful goals. Supported by peers and the teacher, students make greater and more confident use of compensatory and learning strategies. They produce a text that is pertinent to the instructions given and apply the language conventions targeted for the task. From an open-ended model and available resources, students deliver a personalized final product that shows imagination and creativity, and takes the intended audience into account.

Essential Knowledge

The study program is centred on students and their construction of knowledge, and draws upon the following categories.

FUNCTIONAL LANGUAGE

• USEFUL EXPRESSIONS

- Instructions and classroom routines (e.g. *Open your binder. Let's write the date.*) 2 3
- Delay speaking (e.g. *Wait a minute. I'm not ready. I'm not sure. Let's see now. Let me think about it. Well, . . .*) 2 3
- Asking for help or clarification (e.g. *Can you help me? I need some help. I have a problem. I don't understand. Can you repeat? How do you say . . .? What do you mean? What's . . .?*) 2 3
- Circumlocution (e.g. *Give me the big object. You know, that red thing.*) 2 3
- Identification (e.g. *What's this? This is . . ., It's . . ., My name is . . ., Who is it? I am/ I'm . . ., There is/There's . . .*) 2 3
- Capabilities (e.g. *I can . . ., I can't . . ., I'm good at . . ., I'm not good at . . ., Can you . . .?*) 2 3
- Requests for information (e.g. *Where . . .? Who . . .? What . . .? Do you have . . .?*) 2 3
- Agreement, disagreement, opinions (e.g. *That's right. Maybe! Do you agree? I think . . .*) 2 3
- Permission (e.g. *May I go . . .? Can I have . . .?*) 2 3
- Offers of assistance, needs (e.g. *Can I help you? May I . . . Can I . . .? I need . . ., Can you . . .?*) 2 3
- Warnings (e.g. *Careful! Look out! Watch out! Stop!*) 2 3
- Feelings, interests, tastes, preferences (e.g. *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 . . .*) 2 3
- Expressions of courtesy, social conventions and gestures: greetings, introducing, leave-taking, thanking, apologizing (e.g. *Hi! Good morning! So long!*) 2 3

- Suggestions, invitations (e.g. *Do you want to be my partner? Let's . . ., Come to my party. Do you want to work with me?*) 2 3
- Expressions to make rejoinders (e.g. *It's your turn. What about you? What do you think? Repeat what you said.*) 2 3
- Expressions promoting harmonious exchanges and teamwork (e.g. *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?*) 2 3

• VOCABULARY

- Vocabulary related to action words frequently used in class 2 3
- Vocabulary related to the immediate environment (e.g. *classroom, premises, school staff, identification and description of self and others*) 2 3
- Theme-related vocabulary (e.g. *sports, recreation, pastimes, food, animals, clothing, special events*) 2 3
- Personal pronouns 2 3
- Alphabet 2 3
- Cardinal numbers 2 3
- Ordinal numbers: first to thirty-first, last 2 3
- Colours and shapes 2 3
- Prepositions and location words (e.g. *left, right, in, on, under, behind, in front of, beside, between*) 2 3
- Expressions of time (e.g. *years, months, weeks, days of the week, number of minutes, hours, seasons*) 2 3
- Question words (e.g. *who, what, when, where, why, how many*) 2 3
- Yes/no questions (e.g. *Do you have . . .? Do you want . . .? Do you like . . .?*) 2 3

STRATEGIES

• COMPENSATORY

- **Delay speaking** (buying time to think out a response) 2 3
- **Asking for help or clarification** (requesting assistance, repetition or precision) 2 3
- **Circumlocution** (making up for the lack of a precise word or expression) 3

• LEARNING

- **Self-monitoring** (questioning the pronunciation of new words read or heard, using and selecting the appropriate strategies, checking and adjusting one's ongoing performance) 2 3
- **Self-evaluation** (reflection on what has been learned) 2 3
- **Planning** (asking oneself: What am I supposed to do? In what order? What resources do I need? What could I listen to or read? What should I say or write? How will I say it or write it?) 2 3
- **Attention** (paying attention and concentrating on the right things) 2 3
- **Use of prior knowledge** (drawing on one's background knowledge as a source of information) 2 3
- **Predicting** (foretelling based on prior knowledge, topic, task at hand, title, pictures, glancing through a text) 2 3
- **Inferring** (making intelligent guesses based on all available cues such as context, cognates, known words and expressions, visual clues, contextual cues, intonation, patterns) 2 3
- **Practice** (repeating, rehearsing, regrouping, integrating and assimilating key functional language expressions) 2 3
- **Resourcing** (making use of human and material resources: word and expression banks, graphic organizers, posters, checklists, quick references, books, thematic and visual dictionaries, information technology) 2 3

- **Note-taking** (writing down relevant information) 2 3
- **Skimming** (reading through a text quickly to get an overview of it) 2 3
- **Scanning** (looking for specific information in a text) 2 3
- **Cooperation** (working together, learning together, helping each other) 2 3
- **Risk-taking** (daring to speak English only, experimenting with known language, attempting to integrate new language) 2 3
- **Accepting not being able to understand everything listened to or read** 2 3

LANGUAGE CONVENTIONS

• (GRAMMAR, PHONOLOGY, PUNCTUATION AND SPELLING)

- Word order: 2 3
 - simple sentence 2 3
 - position of adjective (*e.g. red book*) 2 3
- Regular plurals (*e.g. book—books*) 2 3
- Articles 2 3
- Verb tenses (*e.g. imperative, present progressive, present indicative, past, future*) 2 3
- Intonation and pronunciation for the functional language frequently used in class 2 3
- Punctuation: capital letter at the beginning of a sentence, period at the end of a sentence, question mark, commas between items in an enumeration 2 3
- Spellings:
 - found in explicit models and resources targeted for carrying out tasks 2 3
 - found in open-ended models and resources targeted for carrying out tasks 2 3

TEXT COMPONENTS

- Connecting words (*e.g. once upon a time, first, next, finally, and they lived happily ever after, two years later, on my way home, and, but, if*) 2 3
- Contextual cues: titles, subtitles, synopsis, key sentences, illustrations, table of contents 2 3
- Overall meaning 2 3
- Key elements: 2 3
 - person, character, animal, object, place, setting
 - facts, plot, storyline, sequence of events

CULTURAL PRODUCTS

- Texts, media, games (*e.g. nursery rhymes, stories, songs, books, biographical sketches, films, games, magazines, poems, CD-ROMs, educational TV, Internet sites*) 2 3
- Famous people (*e.g. authors, actors, astronauts, singers, athletes, visual artists, heroes, inventors, scientists, historical characters*) 2 3
- Origin of names (*e.g. family names, businesses*) 2 3
- Landmarks (*e.g. buildings, bridges, statues, businesses, streets, villages, towns and cities*) 2 3
- Traditions related to celebrations and special events (*e.g. birthdays, Halloween, Christmas, Earth Day, Thanksgiving, St. Patrick's Day*) 2 3
- Idiomatic expressions (*e.g. He's on cloud nine. It's raining cats and dogs. Break a leg. The cat's got her tongue. That rings a bell.*) 2 3

Use of Information and Communications Technologies

The following ICT can be used with:

Competency 1, *To interact orally in English*

- 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 video camera to film interviews, sketches and other activities
- Correspondence by voice e-mail

Competency 2, *To reinvest understanding of oral and written texts*

- Use of interactive stories, encyclopedias and visual dictionaries on CD-ROMs and DVDs
- 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, *To write texts*

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



Photo: Alain Désilets

Présentation de la discipline



Ce service constitue une étape de transition majeure pour faciliter le passage de l'élève à la classe ordinaire.

Le programme de français, accueil, s'inscrit dans la foulée des orientations énoncées dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, laquelle politique prévoit un service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour l'élève immigrant nouvellement arrivé dans le système scolaire. Ce service constitue une étape de transition majeure pour faciliter le passage de l'élève à la classe ordinaire. Il prend diverses formes selon les modèles mis en place par différents milieux tels que le regroupement d'élèves non francophones ou leur intégration progressive, partielle ou complète à la classe ordinaire, accompagnée d'un soutien particulier pour l'apprentissage du français. La durée de fréquentation du service varie aussi en fonction des caractéristiques de l'élève et des modalités d'intégration propres à l'école qu'il fréquente. Le programme doit donc être suffisamment souple et adapté à ces variations.

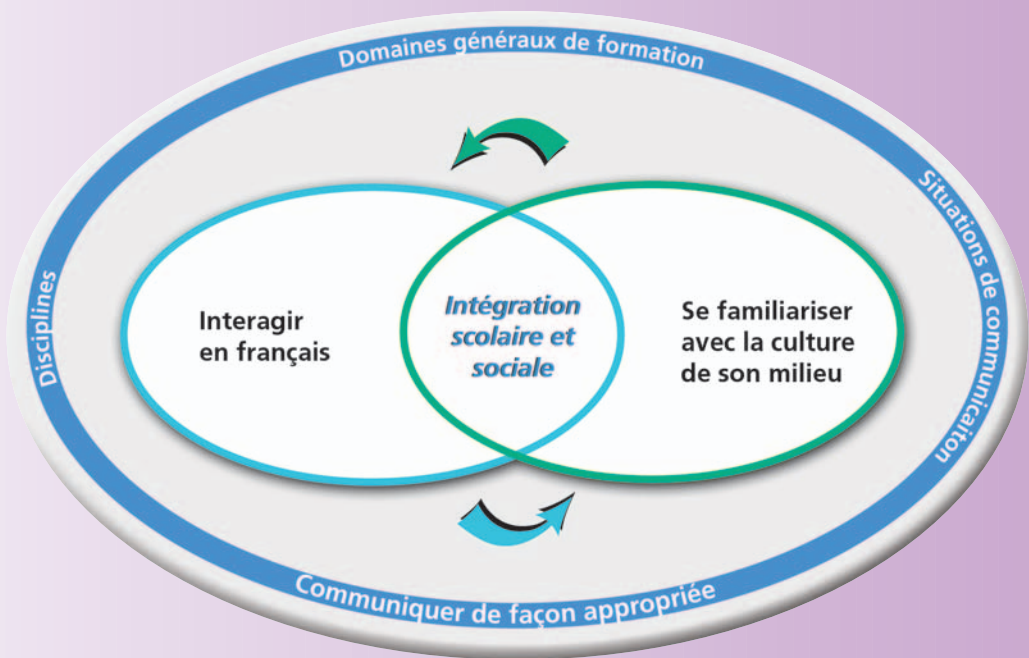
Ce programme présente les compétences de base nécessaires pour que l'élève acquière le plus rapidement possible une connaissance fonctionnelle du français, correspondant à ses besoins scolaires, personnels et sociaux. Dès le début du service d'accueil, l'élève est placé dans des situations de communication liées à la vie quotidienne ou aux réalités scolaires. Il apprend ainsi à « Interagir en français », de façon à pouvoir entrer en contact avec les personnes de son entourage et prendre en charge ses apprentissages. Son séjour à l'accueil lui permet aussi de « Se familiariser avec la culture de son nouveau milieu », ce qui facilite son insertion sociale. Il s'agit là des deux compétences que le programme vise à développer.

Étant donné la spécificité du service d'accueil qui doit permettre à l'élève non francophone d'acquérir rapidement les bases nécessaires à son intégration, le contenu du programme est réparti selon deux groupes d'âge : 6-8 ans et 9-12 ans. Ce choix a été fait en considérant à la fois la maturité de l'élève et sa façon d'appréhender la réalité. Il tient également compte du fait que l'élève plus jeune doit acquérir simultanément le français et les éléments de base en lecture, en écriture et en mathématique, alors que celui qui est plus âgé peut faire davantage de transferts dans ses apprentissages en raison d'acquis, souvent importants, dans sa langue maternelle.

Dans ce cadre, il est difficile de proposer une progression des apprentissages ou une répartition du contenu disciplinaire bien définies. L'enseignement doit s'adapter au niveau de l'élève, à son âge et à son degré de maturité, et tenir compte des modalités de son intégration à la classe ordinaire. Celle-ci n'est d'ailleurs pas la responsabilité exclusive du personnel enseignant au service d'accueil et se fait avec la collaboration de l'ensemble du personnel de l'établissement.

Placé dans des situations de communications reliées à ses besoins scolaires, personnels et sociaux, l'élève est amené à interagir en français et à se familiariser avec la culture de son milieu. Ainsi, il va acquérir les bases nécessaires à son intégration.

Schéma 7
Français, accueil



COMPÉTENCE 1 • INTERAGIR EN FRANÇAIS.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Dès son entrée au service d'accueil, l'élève se trouve plongé dans des situations qui font appel à son besoin de communiquer et d'interagir, ce qui lui permet d'apprendre la langue dans un contexte signifiant et de s'approprier des concepts liés aux disciplines scolaires. Il est amené à entrer en contact avec les personnes qui l'entourent et à formuler des demandes. Il est aussi appelé à comprendre et à produire des textes divers dans des situations de communication orale ou écrite correspondant à ses besoins personnels, scolaires ou sociaux. Rappelons qu'un texte peut prendre une forme orale, écrite ou visuelle et qu'il est toujours porteur de la culture véhiculée par la langue.

Le profil des élèves inscrits au service d'accueil est très divers. De nombreux facteurs influent sur la capacité de l'élève immigrant à apprendre le français et à s'adapter à son nouveau milieu. Mentionnons, en premier lieu, les difficultés liées à la nature même de sa langue maternelle, dont les caractéristiques – l'alphabet, la forme de l'écriture, la prononciation et la grammaire notamment – peuvent être fort éloignées de celles du français, rendant alors l'apprentissage de cette langue d'autant plus difficile et plus long. D'autres types de difficultés peuvent également jouer, comme celles qui sont associées à un parcours migratoire complexe, à des expériences particulièrement difficiles ou à des différences culturelles importantes. Il est essentiel d'en tenir compte afin d'offrir à chacun le soutien approprié.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Il va de soi que la compétence « Interagir en français » entretient d'étroits liens de parenté avec la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée ». Elle n'en sollicite pas moins pour autant un bon nombre des autres compétences transversales, dont de nombreux éléments s'intègrent naturellement à l'apprentissage du français au service d'accueil. Pensons en particulier à l'exploitation de l'information, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ou à tout ce qui touche les habiletés sociales et le travail en coopération.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Tout au long du service d'accueil, chaque situation de communication doit devenir une occasion pour l'élève d'apprendre le français et d'améliorer son aptitude à communiquer dans cette langue. L'apprentissage du français ne se limite donc pas aux périodes consacrées à cette discipline et il importe de multiplier les situations qui favorisent l'interaction de l'élève avec ses pairs et avec le personnel de l'école. Tantôt spontanées, tantôt planifiées et structurées, ces situations sont généralement rattachées aux domaines généraux de formation ou aux diverses disciplines. Elles peuvent découler des activités propres à la vie de l'école ou référer à ce qui se passe à l'extérieur de celle-ci. Au cours des échanges, l'élève bénéficie d'un soutien approprié. Il utilise des ou-

tils de référence pour comprendre ou préparer des textes et il a recours aux technologies de l'information et de la communication pour la recherche d'informations ou pour la production de textes.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Durant son séjour au service d'accueil, l'élève est appelé à participer de façon active à de multiples situations d'interaction. Il utilise les langages verbal et non verbal ainsi que diverses stratégies qui favorisent le contact avec autrui, de même que la compréhension et la production de messages oraux ou écrits. Il apprend ainsi à manifester son incompréhension et à poser des questions de clarification, surtout s'il fait partie du groupe des 9-12 ans. Il développe aussi sa capacité à saisir le sens global des échanges, à comprendre et à produire des textes variés.

Composantes de la compétence

Adapter sa communication aux caractéristiques de la situation et à ses intentions, tant à l'oral qu'à l'écrit

Comprendre le sens d'un texte lu, vu ou entendu à partir d'éléments d'information explicites et implicites, en prenant appui sur son bagage de connaissances et d'expériences

**INTERAGIR
EN FRANÇAIS**

Produire des textes variés dans diverses disciplines en prenant appui sur son bagage de connaissances et d'expériences

Réagir à un texte lu, vu ou entendu lors d'interactions variées

Critères d'évaluation

Étant donné les particularités du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, les critères énoncés ici ne sont pas prescriptibles. Ils servent de repères pour déterminer les besoins de l'élève lors de son intégration dans le secteur régulier.

- Démonstration de sa compréhension globale d'un texte lu, vu ou entendu **1 2**
- Adaptation du texte aux réactions de l'interlocuteur ou du correspondant **2**
- Production orale ou écrite d'un texte conforme à l'intention **1 2**
- Compréhension du sens des consignes d'une tâche à accomplir **1 2**
- Utilisation de stratégies qui favorisent l'interaction, la compréhension et la production à l'oral et à l'écrit **1 2**

Légende : **1** 6-8 ans **2** 9-12 ans

Attentes de l'accueil

Tout au long du service d'accueil, l'élève est amené à interagir dans des situations courantes et familières. Avec le soutien approprié, il tient compte du statut de son interlocuteur ou de son correspondant et il participe activement aux échanges en utilisant des moyens verbaux et non verbaux.

À l'oral, il doit pouvoir se faire comprendre et au besoin 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. Ses

phrases ne sont pas nécessairement correctes sur le plan syntaxique, mais son message est compréhensible.

À l'écrit, il peut produire des textes variés en respectant les particularités du moyen de communication utilisé. Il est amené à tenir compte des règles syntaxiques de base, à faire des accords simples et à respecter l'orthographe d'usage des mots connus en ayant recours à des outils de référence. S'il fait partie du groupe des 9-12 ans, il produit des textes plus longs dont le vocabulaire est plus varié.

Lors des activités de lecture, il s'appuie sur les éléments visuels pour saisir le sens d'un texte. Il comprend de courts textes illustrés et 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. Confronté à des éléments nouveaux, il peut recourir de façon plus autonome aux stratégies appropriées.

COMPÉTENCE 2 • SE FAMILIARISER AVEC LA CULTURE DE SON MILIEU.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

L'élève est amené à associer l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture francophone. Cela facilite son contact avec les francophones et l'amène à se familiariser avec les différents aspects de la culture de la société québécoise et à les mettre en relation avec des éléments de sa propre culture dans un esprit d'ouverture, de respect et de réciprocité.

Il faut garder à l'esprit que l'élève partage les valeurs propres à la communauté à laquelle il appartient. Ces valeurs, qui conditionnent les attentes et les comportements de chacun des membres de sa communauté, peuvent entrer en contradiction avec celles de la société québécoise et devenir une cause d'étonnement et même d'embarras pour l'élève lorsqu'elles touchent, par exemple, le code de politesse ou encore la conception du rôle d'autorité des adultes et des enseignants.

Dans un même ordre d'idées, la démarche pédagogique, centrée sur l'initiative et l'autonomie que privilégie l'école québécoise, peut être une source de difficulté pour un élève habitué à écouter, à répéter et à mémoriser. La valorisation de l'autonomie peut même entrer en conflit avec les valeurs familiales de ceux qui appartiennent à des communautés où ce sont les valeurs d'interdépendance et de coopération au sein du groupe qui sont privilégiées. L'élève se trouve ainsi partagé entre deux systèmes de valeurs, celui de sa famille et celui de l'école.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence est associée de façon particulière aux compétences transversales d'ordre personnel et social, puisqu'elle touche la culture et les valeurs qu'elle véhicule. Elle contribue au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle de l'élève et favorise l'acquisition d'attitudes d'ouverture et de tolérance à l'égard des autres.

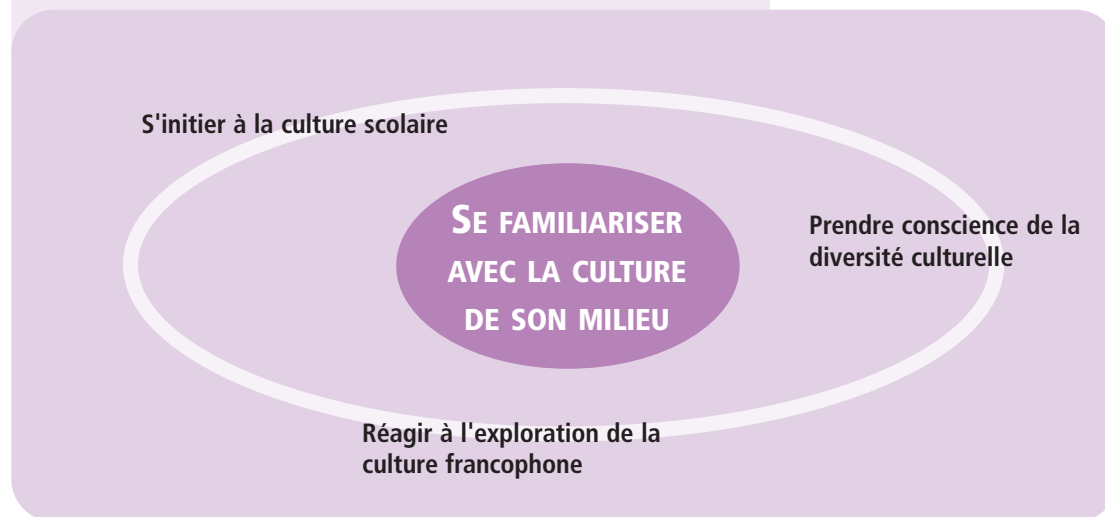
CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève entre en contact avec la culture de son pays d'accueil et en découvre divers aspects lorsqu'il est placé dans des situations de communication signifiantes portant sur des sujets reliés aux réalités quotidiennes ou scolaires et aux domaines généraux de formation. La consultation de documents visuels, oraux ou écrits, ainsi que le recours aux médias et aux technologies de l'information élargissent encore les possibilités d'exploitation de divers éléments culturels, de manifestations et d'événements propres à son pays d'origine et à son pays d'accueil.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'élève ne connaît pratiquement rien des particularités sociales et culturelles de son nouveau milieu. Il prend progressivement conscience de l'importance des règles de vie en société et il est incité à prendre une part de plus en plus active à l'organisation de la vie de sa classe et de l'école. Son adaptation se fait plus vite si sa culture d'origine présente des similitudes avec celles de son nouveau milieu. En participant régulièrement à diverses manifestations culturelles, il est amené à mieux saisir les particularités de la société québécoise et à se situer par rapport à elles en exprimant ses goûts et préférences.

Composantes de la compétence



Critère d'évaluation

- Participation à la vie de la classe, à la vie de l'école et aux manifestations culturelles de l'école dans son milieu

① ②

Note. – Étant donné les particularités du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, ce critère ne peut avoir de caractère prescriptif. Il sert de repère pour déterminer les besoins de l'élève lors de son intégration dans le secteur régulier.

Attentes de l'accueil

Au terme de son séjour au service d'accueil, l'élève comprend l'organisation de la vie de la classe et de l'école et est en mesure d'y participer. Sensibilisé à la diversité culturelle qui l'entoure, il fait preuve d'ouverture et fait connaître à ses pairs des éléments de sa propre culture. Il prend part à des manifestations et à des événements liés aux habitudes de vie, aux usages et aux traditions du Québec. Notons que ces attentes doivent être interprétées à la lumière des différences liées aux traditions culturelles et au parcours migratoire de chacun.

Repères culturels

TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS À FAIRE DÉCOUVRIR OU À UTILISER

Un texte est une structure complète qui peut prendre une forme orale, écrite ou visuelle. C'est à la fois un repère culturel et un outil pour développer les compétences langagières de l'élève.

Textes narratifs

- Contes traditionnels et autres à structure prévisible, abondamment illustrés

Textes informatifs

- Recettes, modes d'emploi, règles d'un jeu, fiches d'identité, dépliants, courts extraits de revues, de magazines pour la jeunesse et de journaux, sites Web

Textes expressifs

- Cartes postales, lettres personnelles, journaux intimes, cartes d'invitation ou de souhaits, albums de photos annotées, anecdotes, courriels, poèmes

Textes visuels

- Affiches publicitaires, cartes, graphiques, schémas, cartes sémantiques, films, symboles, logos, pages Web

Textes dialogaux

- Bandes dessinées, saynètes, conversations, entrevues, courts extraits de pièces de théâtre

Textes scolaires

- Manuels des autres disciplines

Savoirs essentiels

STRATÉGIES

Les stratégies sont des moyens utilisés par l'élève pour développer son autonomie. L'élève doit être exposé à l'ensemble de ces stratégies afin de choisir celles qui correspondent à son style d'apprentissage.

• Stratégies qui facilitent l'apprentissage de la langue en général

- Participer activement.
- Persévérer.
- Prendre des risques.
- Coopérer avec ses camarades.
- Recourir à des techniques de mémorisation.
- Demander de l'aide aux partenaires et aux personnes-ressources.
- Demander des précisions.
- Recourir à des outils de référence.
- Saisir toutes les occasions d'utiliser le français.
- Stimuler ses connaissances pour générer du vocabulaire ou des idées : tempête d'idées, remue-méninges, réseaux sémantiques.
- Exprimer par des réactions non verbales et verbales ses goûts et ses préférences, son point de vue et son opinion.

• Stratégies d'interaction

- Utiliser le langage non verbal pour marquer l'incompréhension, l'accord ou le désaccord.
- Utiliser le langage verbal pour inciter l'interlocuteur à répéter, à reformuler ou à ralentir son débit.
- Utiliser la paraphrase ou des mots d'une autre langue pour pallier une lacune.

STRATÉGIES (SUITE)

- Utiliser le langage verbal ou non verbal pour inciter l’interlocuteur à poursuivre ou pour demander la parole.
- Formuler des questions en vue de clarifier sa compréhension.
- Utiliser des gestes, des mimes ou des dessins pour se faire comprendre.

• Stratégies d’écoute

- Anticiper le contenu à partir du sujet et des éléments de la situation.
- Identifier l’intention de communication.
- Identifier la tâche à réaliser.
- Poursuivre l’écoute même si le sens d’un mot ou d’une expression lui échappe.
- Dédurre le sens d’un mot ou d’une expression à partir du contexte.
- Utiliser les éléments prosodiques pour préciser le sens du message.
- Dégager des liens entre différents éléments de la situation.
- Inférer le sens d’un mot à partir des illustrations, du contexte, des éléments gestuels et de sa langue maternelle.
- Reformuler un passage en ses mots.

• Stratégies de lecture

- Formuler des prédictions quant au contenu à partir du sujet annoncé, du genre de texte, des éléments visuels, du titre et des sous-titres.
- Se donner une représentation du contexte à partir des éléments de la situation.
- Établir des liens avec ce qu’il connaît déjà sur le sujet.
- Préciser son intention.
- Identifier la tâche à réaliser.
- Reconnaître globalement les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagages de mots appris).

- Recourir à des indices d’ordre sémantique (sens de la phrase, du texte, des illustrations) pour formuler et vérifier ses hypothèses.
- Recourir aux correspondances graphophonétiques (relations lettres/sons).
- Recourir à des indices d’ordre morphologique (marque du genre et du nombre, terminaison, radical, suffixe, préfixe).
- Utiliser les indices relatifs à la ponctuation (majuscules, point, point d’interrogation, point d’exclamation, virgule).
- Identifier les mots substitués (pronoms) et leurs référents.
- Identifier des marqueurs de relation fréquents (d’abord, et, puis, alors, ensuite, enfin).
- Recourir à des stratégies de dépannage :
 - retour en arrière, relecture, poursuite de la lecture même si le sens d’un mot lui échappe, reformulation d’un passage, questionnement, discussion avec les pairs.
- Consultation d’outils de référence : lexique, dictionnaires, tableaux.
- Faire un retour sur son intention de lecture.
- Faire un retour sur la démarche utilisée.
- Faire un retour sur les stratégies utilisées.

• Stratégies de production

- Préciser son intention de communication.
- Identifier le destinataire.
- Identifier le moyen de communication et le genre de texte à produire.
- Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées).
- Choisir des mots, des expressions et des types de phrases.
- Vérifier et adapter le contenu par rapport à l’intention de communication.
- Vérifier la syntaxe et l’orthographe d’usage grâce aux outils à sa disposition.

STRATÉGIES (SUITE)

- Vérifier les accords connus.
- Recourir aux codes de correction et aux outils de révision.
- Utiliser la liste de vérification afin de planifier ou revoir le déroulement de la tâche de production.
- Relire son texte en fonction des éléments à réviser.
- Porter attention à la présentation du texte et à la calligraphie.

CONNAISSANCES

Les connaissances sont des outils indispensables au développement des compétences langagières de l'élève.

• Conventions de communication orale ou écrite

- Ces éléments sont utiles au développement d'une langue orale compréhensible en situation de communication
- Éléments gestuels (contact visuel, mimiques)
- Formules de salutation, de politesse et de prise de contact
- Orthographe d'usage : mots fréquents et expressions courantes présentés en classe et liés aux domaines généraux de formation

• Éléments prosodiques

- Intonation, débit, rythme, volume de la voix
- Articulation
- Liaison et élision

• Vocabulaire

- Vocabulaire comprenant des mots fréquents et des expressions courantes et idiomatiques, relié aux situations quotidiennes vécues par l'élève et aux domaines généraux de formation abordés dans les activités et les projets de la classe et de l'école

- Vocabulaire servant à exprimer les notions reliées aux apprentissages de l'univers social, de la mathématique, de la science et de la technologie :
 - Existence
 - Temps, durée
 - Espace et localisation (lien possible avec les apprentissages propres au domaine de l'univers social)
 - Quantité
 - Qualité : mots liés aux caractéristiques d'une personne, d'un végétal, d'un objet ou d'un lieu
- Vocabulaire servant à exprimer des relations entre les mots, les groupes de mots ou les paragraphes :
 - Temps, cause, but, comparaison, possession, conséquence

• Signes graphiques

- Accentuation
- Ponctuation

CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE

• Exploration et utilisation de la structure des textes

- À séquence narrative (identification des 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)

CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE (SUITE)

• Prise en compte d'éléments de cohérence

- Unité du sujet et pertinence du texte par rapport au sujet traité
- Organisation du texte

• Prise en compte de l'organisation et de la progression de l'information

- Marques d'organisation du texte : titre, sous-titres, paragraphes
- Marques typographiques et couleurs
- Marqueurs de relation

CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE

• La phrase en tant qu'unité de sens

- Repérage typographique par la majuscule au début de la phrase et le point final (d'interrogation ou d'exclamation) à la fin de la phrase

• Phrases auxquelles l'élève sera exposé lors de situations de communication

- Expression de l'affirmation
- Expression de l'exclamation
- Expression de la négation
- Formulation de questions
- Formulation de directives et d'ordres
- Formulation d'hypothèses

• Éléments de la phrase

- Groupe du nom
 - Notion de genre pour les noms et les adjectifs
 - Notion de nombre pour les noms et les adjectifs

- Ordre usuel des mots ou des groupes de mots dans la phrase (en particulier, place de l'adjectif dans la phrase)

- Rôle des pronoms et des synonymes en tant que mots de substitution

– Groupe du verbe

- Accord du verbe avec le groupe du nom sujet

- Verbes courants à l'indicatif

■ 1^{re}, 2^e, 3^e personne du singulier (*je, tu, il, elle, on*)

■ 3^e personne du pluriel (*ils, elles*)

■ 1^{re} et 2^e personne du pluriel (*nous, vous*)

- Verbes usuels au conditionnel présent

- Verbes usuels à l'impératif présent

– Organisation des événements sur la ligne du temps

La ligne du temps sert à situer l'usage des temps de conjugaison des verbes lorsque l'élève raconte ou décrit une action, un événement vécu ou imaginé, lorsqu'il rapporte les éléments d'un récit ou qu'il se projette dans un futur proche. Elle permet aussi à l'élève de situer chronologiquement des moments de la vie de certaines personnes. Il est donc possible d'établir des liens avec les apprentissages propres à l'univers social.

Passé Hier	Présent Maintenant	Avenir Demain
Passé composé Imparfait	Présent	Futur proche Futur simple

– Opérations syntaxiques

Les manipulations par remplacement, ajout, effacement et déplacement permettent à l'élève d'enrichir ou de simplifier une phrase et de repérer le groupe du nom, le groupe du verbe et le groupe complément de phrase.

• Calligraphie

- Alphabet latin
- Passage du script au cursif

Suggestions pour l'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 ou par télécopieur.
- 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.



Chapitre

6



Domaine de la mathématique,
de la science et de
la technologie

Chapitre 6

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Notre façon de vivre et notre environnement sont marqués par la science et la technologie, qui comptent parmi les manifestations les plus révélatrices du génie humain. Des pans entiers de notre existence sont touchés par les découvertes scientifiques et les réalisations technologiques. L'informatique, à titre d'exemple, a révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire de penser, et devient en plusieurs domaines la voie privilégiée pour accéder aux savoirs.

Par ailleurs, la science et la technologie n'auraient pu atteindre le niveau de développement qu'elles connaissent sans l'apport de la mathématique. Tout en poursuivant chacune son développement propre, ces disciplines ont vu leurs liens se resserrer au fil de leur évolution. Les objets techniques le moins élaborés fonctionnent le plus souvent en mettant à contribution des éléments qui opèrent suivant une logique mathématique. Ce n'est toutefois pas seulement dans l'univers scientifique et technologique que l'utilisation de la mathématique s'est généralisée. D'innombrables situations nous obligent à décoder de l'information chiffrée, à estimer, à calculer et à mesurer toutes les opérations qui font partie de l'univers mathématique.

L'évolution de la mathématique, de la science et de la technologie est le reflet d'une dynamique inhérente à chacune d'elles. Elle est aussi le reflet d'une pression externe exercée sur elles par la société pour qu'une réponse soit trouvée à certains de ses besoins. Pour com-

prendre cette évolution, il convient de replacer les développements de la mathématique, les découvertes scientifiques et les réalisations technologiques dans leur contexte historique, social, économique et culturel.

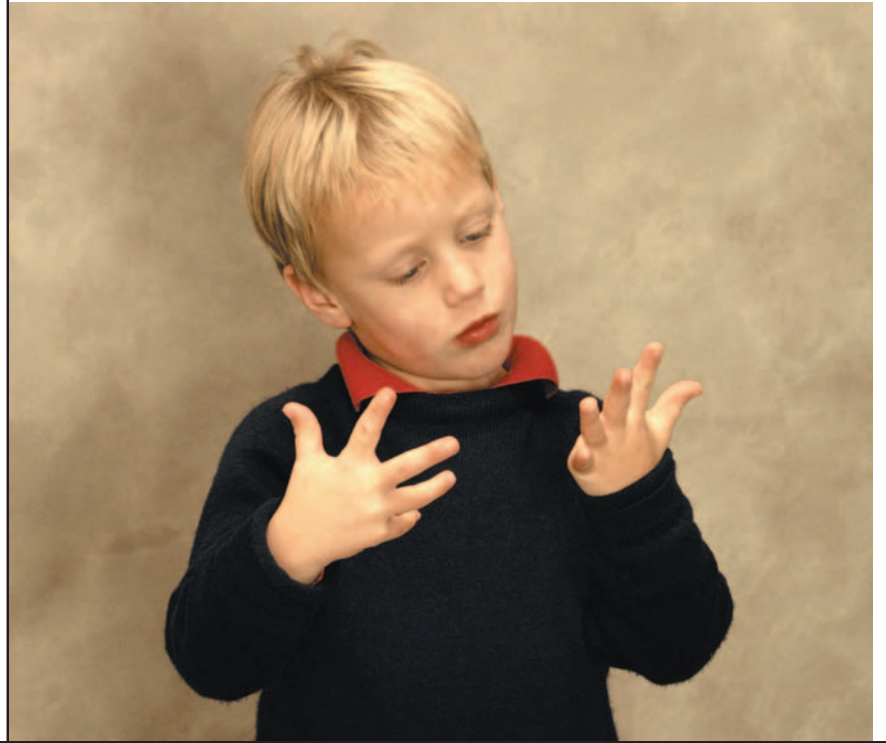
Si les avancées scientifiques et technologiques contribuent pour la plupart à notre bien-être individuel et collectif, certaines d'entre elles peuvent aussi menacer l'équilibre écologique de notre environnement ou y introduire de nouveaux éléments dont on peut difficilement anticiper les effets à long terme. Ce n'est qu'en se donnant une culture dans le domaine que l'élève parviendra à poser un regard critique sur ces transformations et à appréhender la dimension éthique des questions qu'elles soulèvent.

OBJECTIF GÉNÉRAL DU DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Donner accès à un ensemble spécifique de savoirs qui empruntent aux méthodes, aux champs conceptuels et au langage propre à chacune des disciplines qui définissent le domaine.

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 celui de la science ou à celui de la technologie : terminologie, graphisme, notation, symbolisme et codification.
- ▮ Recourir au raisonnement inductif et déductif.
- ▮ Établir des liens entre les connaissances acquises dans chacune des disciplines du domaine et les connaissances liées aux autres disciplines.
- ▮ Concevoir les connaissances comme des outils à utiliser dans la vie de tous les jours.
- ▮ Analyser les données provenant d'observations ou d'une situation-problème et utiliser des stratégies appropriées permettant d'atteindre un résultat ou de trouver une solution qu'il sera possible par la suite d'expliquer, de vérifier, d'interpréter et de généraliser.
- ▮ Apprécier l'importance de la mathématique, de la science et de la technologie dans l'histoire de l'humanité.
- ▮ Porter un jugement critique au regard des répercussions de la mathématique, de la science et de la technologie sur l'individu, la société et l'environnement.



Présentation de la discipline



La maîtrise de la mathématique constitue un atout significatif pour l'insertion dans une société où ses retombées pratiques sont aussi nombreuses que diversifiées.

La mathématique, source importante de développement intellectuel, est un élément déterminant de la réussite scolaire. Sa maîtrise constitue également un atout significatif pour l'insertion dans une société où ses retombées pratiques sont aussi nombreuses que diversifiées. La haute technologie, l'ingénierie, la programmation informatique, pour ne donner que ces exemples, font appel à la mathématique, mais elle est également présente dans la fabrication des objets les plus courants, la mesure du temps ou l'organisation de l'espace.

La pratique de la mathématique fait appel à l'abstraction. Bien que son enseignement gagne toujours à prendre appui sur des situations et des objets concrets, il doit néanmoins se donner comme objectif de traiter dans l'abstrait des relations entre les objets ou entre les éléments d'une situation. Ainsi, un objet triangulaire devient une figure géométrique, et donc un sujet d'intérêt pour le mathématicien, à partir du moment où il traite, par exemple, des relations qu'entretiennent entre eux ses côtés, ses sommets et ses angles.

Le programme est structuré autour de trois compétences : la première réfère à l'aptitude à résoudre des situations-problèmes; la seconde touche le raisonnement mathématique qui suppose l'appropriation de concepts et de processus propres à la discipline; la troisième est axée sur la communication à l'aide du langage mathématique.

Le traitement de situations-problèmes est omniprésent dans les activités mathématiques. En tant que processus, la résolution de situations-problèmes constitue un objet

d'apprentissage en soi. En tant que modalité pédagogique, elle supporte la grande majorité des démarches d'apprentissage en mathématique. Elle revêt une importance toute particulière du fait que l'activité cognitive sollicitée par la mathématique en est une de raisonnement logique appliqué à des situations-problèmes.

Raisonner en mathématique consiste à établir des relations, à les combiner entre elles et à les soumettre à diverses opérations pour créer de nouveaux concepts et pousser plus loin l'exercice de la pensée mathématique. Le raisonnement mathématique que vise à développer l'école primaire est à la fois déductif, inductif et créatif. Il est déductif, dans la mesure où l'élève doit apprendre à dégager une conclusion sur la base des données d'une situation-problème. Il est inductif dans la mesure où on demande à l'élève de dégager des règles ou des lois à partir de ses observations. Il est créatif, parce que l'élève doit imaginer des combinaisons d'opérations pour trouver diverses réponses à une situation-problème.

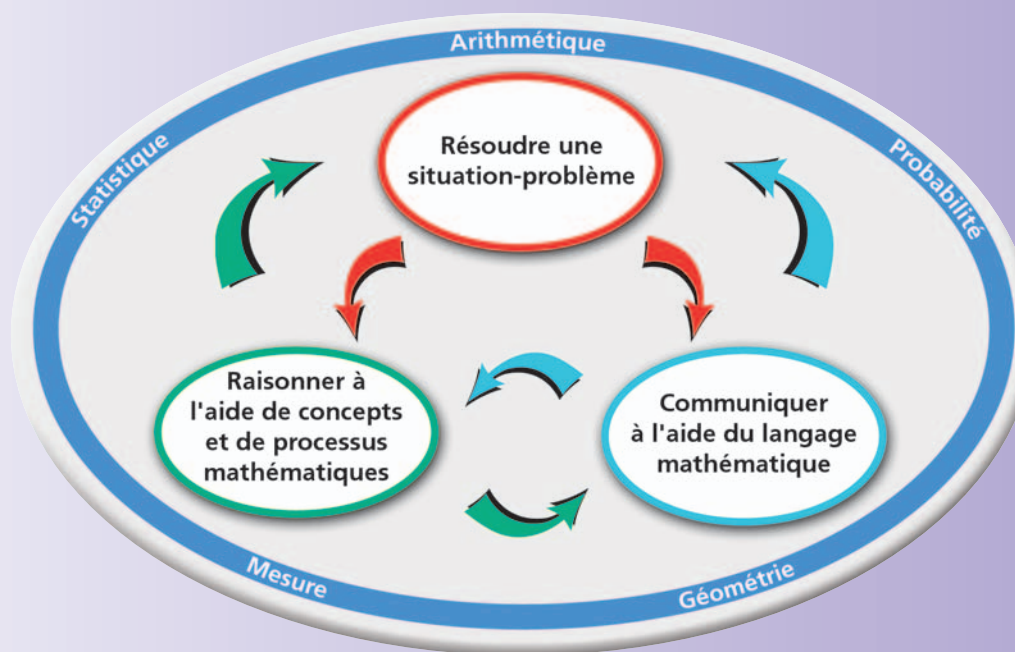
La communication à l'aide du langage mathématique poursuit un double objectif, celui de l'appropriation d'une terminologie spécifique à la mathématique et celui de la familiarisation avec la démarche de justification. Dans le premier cas, l'élève est appelé à découvrir tantôt de nouveaux mots, tantôt un nouveau sens à des mots connus. Dans le deuxième cas, il doit faire l'apprentissage de l'explication précise et complète d'une démarche ou d'un raisonnement.

Sur un autre plan, l'introduction d'une dimension historique dans l'enseignement de la mathématique constitue une excellente façon d'en rehausser le niveau culturel. C'est l'occasion pour les élèves de percevoir l'évolution, le sens et l'utilité de cette discipline et de découvrir que cette évolution et la création de certains instruments tels que la règle, le boulier, le rapporteur, la calculatrice sont directement ou indirectement liées à des besoins pratiques apparus dans les sociétés. Un survol historique peut aussi illustrer le fait que les savoirs mathématiques sont le fruit du long travail de mathématiciens passionnés par leur discipline.

Enfin, l'utilisation de la technologie peut s'avérer un outil précieux pour supporter la démarche de résolution de situations-problèmes, favoriser la compréhension de concepts et de processus et augmenter l'efficacité des élèves dans l'exécution des tâches qui leur sont proposées.

Les trois compétences du programme se développent en relation étroite avec l'acquisition de savoirs relatifs à l'arithmétique, la géométrie, la mesure, la probabilité et la statistique. Ces branches de la mathématique regroupent les concepts et processus mathématiques qui sont objets d'étude. La distinction entre les trois compétences est essentiellement une question d'accent mis sur différentes facettes de l'exercice de la pensée mathématique, où tout s'intègre. Une telle distinction devrait faciliter la compréhension de cette pensée et la structuration de l'intervention pédagogique, mais ne veut aucunement suggérer qu'il s'agit d'éléments à traiter séparément. Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques ne peut logiquement se faire que si l'on communique avec le langage mathématique et le raisonnement mathématique s'exerce le plus généralement en situation de résolution de situations-problèmes.

Schéma 8
Mathématique



COMPÉTENCE 1 • RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME MATHÉMATIQUE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La compétence à résoudre des situations-problèmes est une démarche de l'esprit exploitée dans un très large éventail de situations. Sur le plan pratique, on y a spontanément recours pour trouver réponse à différents défis de la vie quotidienne. Sur le plan plus abstrait, elle s'avère un outil intellectuel puissant au service du raisonnement et de l'intuition créatrice. Elle sert aussi bien celui dont l'objectif est de comprendre ou de dénouer des énigmes théoriques et conceptuelles que le statisticien dont les travaux ont des retombées pratiques immédiates. Toute proportion gardée, elle est pareillement utile à l'élève à qui l'on demande de trouver une façon d'établir le nombre d'objets dans une collection ou de calculer la surface d'un rectangle.

Au préscolaire et à l'école primaire, la résolution d'une situation-problème engage l'élève dans un processus où il exerce différentes stratégies de compréhension, d'organisation, de solution, de validation et de communication. Elle est également l'occasion d'employer un raisonnement mathématique et de communiquer à l'aide du langage mathématique.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Par son ampleur, la compétence à résoudre une situation-problème favorise le développement de l'ensemble des compétences transversales. Plus particulièrement, elle

sollicite la pensée créatrice de l'élève, l'incite à traiter de l'information, à rechercher l'efficacité dans son travail, souvent collectif, et à développer des façons appropriées de communiquer. Sous tous ces aspects, elle présente de grandes affinités avec la compétence transversale portant sur la résolution de problèmes.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Une situation-problème se caractérise par le fait qu'il y a un but à atteindre, une tâche à réaliser ou une solution à trouver. L'objectif visé ne saurait être atteint d'emblée car il ne s'agit pas d'un exercice d'application. Sa quête suppose, au contraire, raisonnement, recherche et mise en place de stratégies mobilisant des connaissances. Aussi, la résolution de situations-problèmes en mathématique engage-t-elle l'élève dans une suite d'opérations de décodage, de modélisation, de vérification, d'explicitation et de validation. Il s'agit d'un processus dynamique impliquant anticipations, retours en arrière et jugement critique.

Une situation-problème se caractérise aussi par le fait qu'elle est contextualisée et qu'elle représente un défi à la portée de l'élève. Elle doit susciter son intérêt et son adhésion et l'inciter à se mobiliser pour élaborer une solution. Elle doit enfin inclure une préoccupation à l'égard de la réflexion métacognitive.

Les situations-problèmes peuvent faire intervenir l'arithmétique, la géométrie, la mesure, la probabilité et

la statistique. Elles portent tantôt sur des questions pratiques plus ou moins familières, issues de situations réelles ou réalistes, tantôt sur des questions purement mathématiques. Suivant les objectifs poursuivis, leur énoncé comporte des données complètes, superflues, implicites ou manquantes.

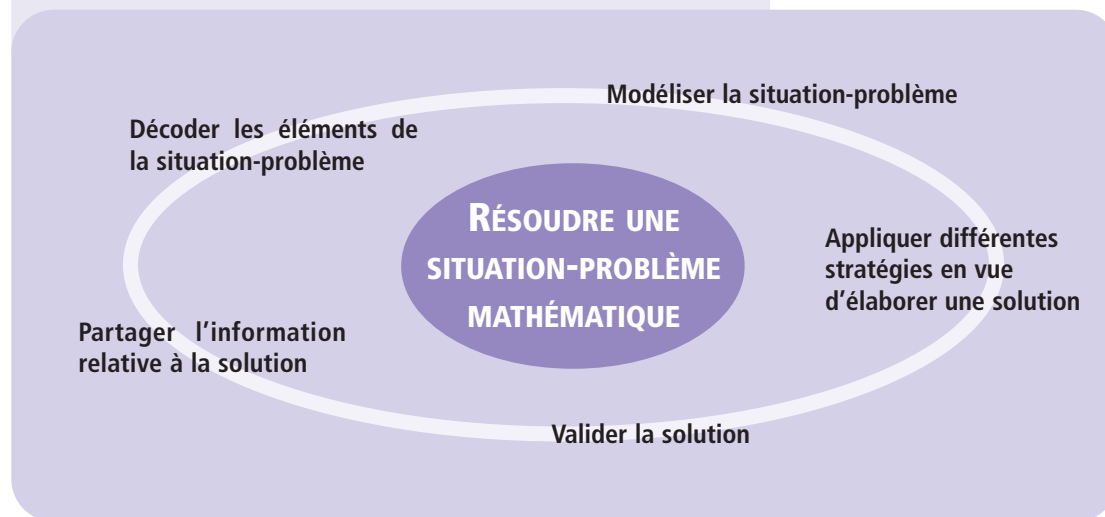
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au *premier cycle*, l'élève apprend à reconnaître les données pertinentes d'une situation-problème. Il établit un lien entre les données de la situation-problème et la tâche à réaliser. Il apprend également à modéliser une situation-problème, à appliquer différentes stratégies et à rectifier sa solution selon les résultats obtenus et ses échanges avec ses pairs.

Au *deuxième cycle*, l'élève réussit à dégager des données implicites de situations-problèmes et il accroît son aptitude à modéliser et à appliquer des stratégies variées. Il sait décrire sa démarche, expliquer les moyens qu'il a employés et peut s'intéresser à des façons de faire qui diffèrent des siennes.

Au *troisième cycle*, l'élève parvient à décoder des situations-problèmes comportant des données manquantes. Il manifeste plus d'autonomie dans ses démarches de modélisation et imagine plus facilement des stratégies. Il sait mieux valider sa solution et se prononcer sur celle de ses pairs.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Production d'une solution correcte :
démarche et résultat **1 2 3**
- Explicitation (orale ou écrite) des
éléments pertinents de la solution **1 2 3**
- Explicitation adéquate (orale ou écrite)
de la validation de la solution **2 3**

Légende*: **1** 1^{er} cycle **2** 2^e cycle **3** 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels, Repères culturels et Suggestions de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève résout une situation-problème comportant des données complètes. Il détermine la tâche et dégage les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation tels des objets, des dessins, des tableaux, des diagrammes, des symboles ou des mots. Il élabore une solution qui comporte une ou deux étapes et vérifie occasionnellement le résultat obtenu. Il communique, verbalement ou par écrit, une solution (démarche et résultat) en utilisant un langage mathématique élémentaire.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève résout une situation-problème pouvant comporter plus d'un type de données. Il accorde plus d'importance au choix des modes de représentation lui servant à dégager les données utiles de la situation-problème et peut également recourir aux schémas. Il anticipe le résultat et élabore une solution qui comporte quelques étapes. Il valide la solution (démarche et résultat) et la communique, verbalement ou par écrit, en utilisant un langage mathématique élaboré.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève résout une situation-problème dont les données sont multiples. Il recourt avec plus de justesse aux divers modes de représentation lui permettant de les organiser. Il anticipe le résultat, élabore une solution pouvant comporter plusieurs étapes et associe la structure de l'énoncé à celles d'énoncés semblables. Il valide la solution (démarche et résultat) et la communique, verbalement ou par écrit, en utilisant un langage mathématique rigoureux.

COMPÉTENCE 2 • RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES.**Sens de la compétence****EXPLICITATION**

Raisonner, c'est organiser de façon logique un enchaînement de faits, d'idées ou de concepts pour arriver à une conclusion qui se veut plus fiable que si elle était le seul fait de l'impression ou de l'intuition. Non pas que l'intuition et la créativité n'y aient leur place; elles doivent toutefois trouver leur aboutissement dans l'expression formelle de la conclusion du raisonnement.

En mathématique, organiser signifie effectuer des activités mentales telles que abstraire, coordonner, différencier, intégrer, construire et structurer. Ces activités, qui s'exercent sur les relations entre les objets ou entre leurs éléments, devraient, par exemple, amener l'élève à comprendre le caractère additif et multiplicatif du nombre ou ses dimensions ordinales et cardinales. Elles pourront l'aider à découvrir le sens de l'itération dans la mesure, de l'égalité ou de l'inégalité dans une équation, de la proportionnalité, directe ou inverse.

Pour pratiquer le raisonnement mathématique, il faut appréhender la situation, mobiliser les concepts et les processus pertinents et établir des liens. Une telle démarche amène l'élève à s'approprier le langage mathématique, à construire le sens des concepts et des processus mathématiques et à les lier entre eux. Cette démarche invite aussi l'élève à se servir d'instruments mathématiques.

Différents exemples permettent d'illustrer le déploiement de cette compétence. En arithmétique, l'élève est invité à construire le sens des nombres, de la numération et des opérations; en géométrie, à dégager les caractéristiques des figures planes et des solides et à établir des relations spatiales; en mesure, à aborder le sens de la mesure, des unités de mesure et de leurs relations; en probabilité, à travailler sur des phénomènes aléatoires en formulant, par exemple, ses conclusions en termes de certain, possible et impossible; en statistique, à interpréter et à construire des diagrammes représentatifs d'expériences issues du quotidien.

Sur le plan des processus, l'élève imagine spontanément des façons personnelles de faire, en se servant d'instruments ou de la technologie, et les explore pour en comprendre le fonctionnement. Ainsi, les opérations arithmétiques peuvent être d'abord réalisées suivant des processus intuitifs relativement peu structurés se substituant aux algorithmes reconnus. Les mesures peuvent s'effectuer avec des objets quelconques tenant lieu d'unité de mesure. Toutefois, la mathématique fait appel à des processus et à des instruments qui lui sont propres et qui, au fil de son histoire, ont acquis un caractère conventionnel bien établi. Aussi, en matière d'appropriation des instruments, le but de l'enseignement est-il d'en arriver à ce que les élèves, tout en construisant le sens de la mesure, parviennent à utiliser à bon escient, en comprenant ce qu'ils font, ces moyens conventionnels.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Lorsque l'élève emploie des concepts et des processus mathématiques, il développe aussi des compétences transversales, notamment les compétences d'ordre intellectuel axées sur l'exercice du jugement critique et de la pensée créatrice. Il fait également appel à la compétence d'ordre méthodologique associée à la réalisation d'un travail efficace et à celle de l'ordre de la communication.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Favoriser le développement de cette compétence implique le recours à des situations-problèmes qui vont forcer l'élève à se questionner, à établir des liens entre les éléments en présence et à chercher des réponses à son questionnement. Ces situations portent sur l'arithmétique, la géométrie, la mesure, la probabilité et la statistique et réfèrent occasionnellement à l'histoire de la mathématique.

L'élève utilise prioritairement du matériel de manipulation, a recours à la technologie et consulte au besoin une personne-ressource. Il se sert d'outils qui vont du simple papier quadrillé à l'ordinateur. Il fait appel à des processus qui requièrent des instruments spécifiques : règle, rapporteur d'angles, balance, calculatrice, etc. À cette occasion, il est amené à faire une étude de l'évolution des systèmes de mesure et des instruments ou, encore, des

processus de calcul. Il est invité à inventorier des processus et des outils mathématiques dans la vie quotidienne et dans les autres disciplines afin de mieux les comprendre et d'en saisir l'utilité.

L'apprentissage du raisonnement en mathématique et l'appropriation des concepts et des processus requis, comme tous les autres apprentissages au primaire, seront d'autant plus faciles et riches que les mises en situation pédagogiques seront concrètes ou accessibles.

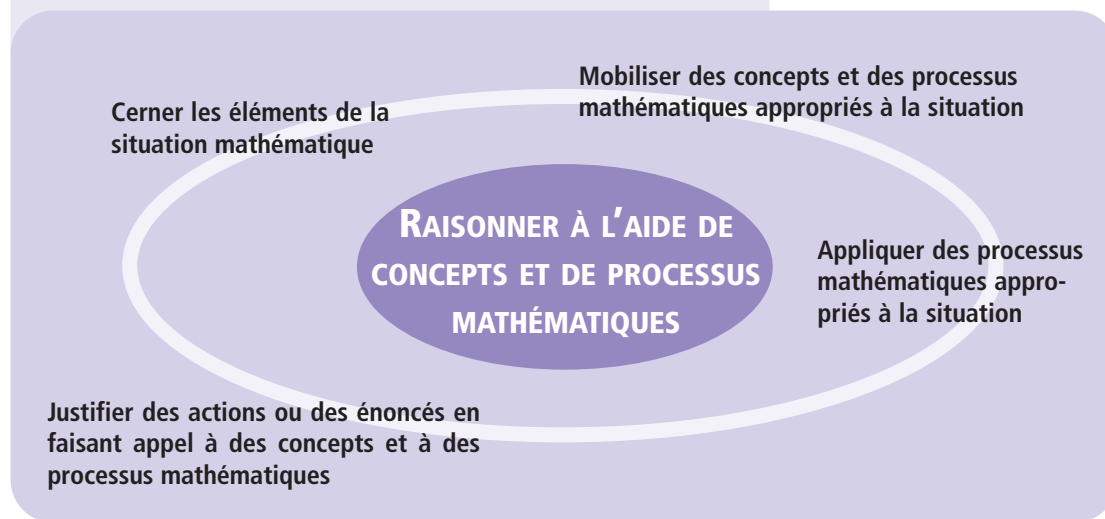
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au *premier cycle*, l'élève s'engage dans la constitution d'un réseau de concepts et de processus mathématiques. Il observe quelques régularités numériques. Il établit des liens entre des nombres et entre des opérations et des nombres. Il dégage des régularités géométriques facilement observables et développe le sens de la mesure pour décrire son environnement, se le représenter et s'y mouvoir. Il expérimente des activités simples liées au hasard et il interprète et construit des diagrammes représentatifs d'expériences issues de son quotidien. Il reconnaît des situations de son entourage où la mathématique intervient et où la technologie est utile. Il lie quelques éléments de l'histoire de la mathématique à certaines notions vues en classe. Les discussions avec ses pairs et l'utilisation de la technologie favorisent l'exploration et le développement des concepts et des processus mathématiques.

Au *deuxième cycle*, l'élève développe sa compréhension du système de numération. Il décrit et classe des objets géométriques selon leurs attributs. Il construit des relations géométriques complexes et travaille avec des instruments et des unités de mesure non conventionnels relatifs aux surfaces et aux volumes. Il pousse plus loin son exploration de la probabilité et de la statistique. Grâce à son contact avec l'histoire de la mathématique, il établit des liens entre des besoins des sociétés et l'évolution de la mathématique ou de la technologie. Il poursuit sa démarche d'appropriation de la terminologie, du symbolisme, des concepts et des processus mathématiques.

Au *troisième cycle*, l'élève approfondit sa compréhension du sens des nombres et des opérations. Il poursuit l'étude d'objets géométriques selon leurs attributs, la construction de relations géométriques, l'expérimentation d'activités liées au hasard et l'interprétation de données statistiques. Il reconnaît des situations où la mathématique l'aide à porter un jugement critique. Il évalue la pertinence de l'utilisation de la technologie lors d'une activité. Il poursuit l'étude des liens entre divers besoins des sociétés modernes et certaines découvertes mathématiques. Il consolide sa compréhension des concepts et des processus mathématiques.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Analyse adéquate d'une situation d'application **1 2 3**
- Choix de concepts et de processus mathématiques appropriés à la situation d'application **1 2 3**
- Application adéquate des processus retenus **1 2 3**
- Justification correcte d'actions ou d'énoncés à l'aide de concepts et de processus mathématiques **1 2 3**

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève imagine et met en place des processus personnels pour les opérations d'addition et de soustraction sur les nombres naturels, en calcul mental et écrit. Il construit des figures planes et des solides. Il mesure des longueurs et le temps. Pour ce faire, il utilise la technologie et des instruments appropriés.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève poursuit le développement et la mise en place de processus personnels de calcul, cette fois, pour les quatre opérations. Il s'approprie les processus conventionnels de calcul écrit pour les additions et les soustractions sur les nombres naturels et les nombres décimaux. Il peut décrire des figures planes et des solides. Il commence à estimer, mesurer ou calculer des longueurs, des surfaces et le temps. Il peut produire des frises et des dallages par réflexion. Il peut effectuer des simulations d'activités liées au hasard, interpréter et construire des diagrammes à ligne brisée. Sans pouvoir vraiment l'expliquer, il sait reconnaître les situations où l'utilisation de la technologie est indiquée.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève mobilise des processus personnels et conventionnels de calcul mental et écrit pour les quatre opérations sur les nombres naturels et les nombres décimaux. À l'aide de matériel concret et de schémas, il commence à additionner et à soustraire des fractions, et à multiplier des fractions par des nombres naturels. Il peut décrire et classer des figures planes, reconnaître le développement de polyèdres convexes, estimer, mesurer ou calculer des longueurs, des surfaces, des volumes, des angles, des capacités, des masses, le temps et la température. Il peut produire des frises et des dallages par réflexion et translation, comparer les résultats possibles d'une expérience aléatoire aux résultats théoriques connus, calculer la moyenne arithmétique, interpréter des diagrammes circulaires. Il sait justifier l'utilisation qu'il fait de la technologie.

COMPÉTENCE 3 • COMMUNIQUER À L'AIDE DU LANGAGE MATHÉMATIQUE.**Sens de la compétence****EXPLICITATION**

La communication bénéficie à tous ceux qui participent à l'échange, ne serait-ce qu'en raison de l'enrichissement mutuel qui résulte de la circulation de l'information. Elle sert toutefois doublement celui qui est à l'origine d'un message. L'obligation de faire part de sa compréhension d'une situation ou d'un concept contribue souvent à l'amélioration ou à l'approfondissement de cette compréhension.

Dans le cas particulier de la mathématique, s'ajoute aux bénéfices généraux associés à l'exercice de la communication celui de l'appropriation du langage propre à la mathématique. L'élève interprète ou produit un message (oral ou écrit, dessiné) portant sur un questionnement, une explication ou un énoncé issus d'activités mathématiques portant sur l'arithmétique, la géométrie, la mesure, la probabilité et la statistique.

Communiquer à l'aide du langage mathématique permet à l'élève de renforcer, en les nommant, les apprentissages de processus et de concepts qu'il a réalisés à l'occasion d'activités diverses. Il observe l'apport de ce langage à la compréhension d'autres disciplines et activités de la vie quotidienne. À l'occasion, il observe l'évolution de ce langage à travers l'histoire.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Lorsque l'élève accorde de l'attention à l'exactitude et à la clarté de son message mathématique, aux supports employés, de même qu'aux individus auxquels il s'adresse, il développe certaines compétences transversales, notamment celle qui est précisément en rapport avec l'habileté à communiquer et celle qui traite de l'exploitation de l'information.

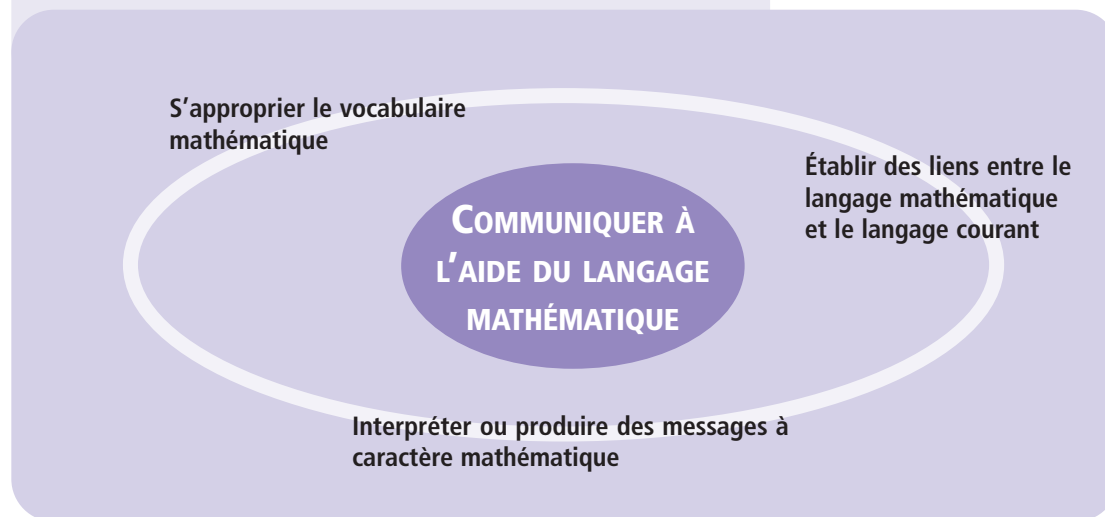
CONTEXTE DE RÉALISATION

La communication peut intervenir à différentes étapes d'une démarche : lorsque les élèves s'approprient une situation-problème à résoudre, présentent leurs pistes de solution, confrontent leurs points de vue ou font part de leurs résultats. Elle peut aussi prendre diverses formes : en arithmétique, par exemple, l'élève peut être amené à formuler une situation-problème que les autres élèves de la classe devront résoudre. En géométrie, il dessinera la maquette d'une maison qu'un autre devra réaliser.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au *premier cycle*, l'élève s'approprie le sens de certains termes et symboles mathématiques. Il apprend à les utiliser pour exprimer ses idées et commenter celles des autres. Au *deuxième cycle*, il poursuit son apprentissage du langage mathématique en distinguant davantage le sens des termes et des symboles et en consultant différentes sources d'information. Il participe à des discussions avec ses pairs et compose des messages simples. Au *troisième cycle*, il raffine ses choix de termes et de symboles mathématiques pour communiquer et peut en expliciter d'une façon plus précise les différents sens. Il compare l'information provenant de plusieurs sources. Lors de ses échanges avec ses pairs, il fait des liens entre le point de vue des autres et le sien et il réajuste son message au besoin.

Composantes de la compétence



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 2 3

1 2 3

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève interprète ou produit un message (oral ou écrit) tels un énoncé, un processus, une solution, en utilisant un langage mathématique élémentaire et en faisant appel à au moins un mode de représentation : objets, dessins, tableaux, diagrammes, symboles ou mots.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève interprète ou produit un message (oral ou écrit) en utilisant le langage mathématique élaboré et en faisant appel à plus d'un mode de représentation, incluant les schémas.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève interprète ou produit un message (oral ou écrit) en utilisant un langage mathématique rigoureux et en faisant appel à plusieurs modes de représentation.

Savoirs essentiels

Bien que la science et la technologie ne figurent pas au programme du premier cycle, plusieurs apprentissages de base doivent être couverts dès ce cycle par l'intermédiaire des autres disciplines. Les liens qui unissent la science et la technologie à la mathématique font de cette dernière un lieu privilégié pour aborder lesdits apprentissages.

L'étude de la mesure contribue, comme pour le reste des savoirs essentiels, au développement de la compétence du premier cycle en science et technologie. Dans le cadre d'une initiation au système international de mesure, elle peut, à titre d'exemple, se prêter à une collecte de données dans des expériences d'inspiration scientifique, à la construction d'un objet technologique simple tel qu'un plan de la classe ou un levier ou à un exercice de découpage.

Les notions mathématiques du primaire prennent appui sur le concret. Les occasions sont donc nombreuses de traiter tout à la fois les dimensions mathématique, scientifique et technologique d'une situation d'apprentissage.

ARITHMÉTIQUE : SENS ET ÉCRITURE DES NOMBRES

• Nombres naturels

- Nombres naturels inférieurs à 1000 (unité, dizaine, centaine) : lecture, écriture, chiffre, nombre, comptage, dénombrement, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularités, propriétés (nombres pairs, nombres impairs), droite numérique 1
- Nombres naturels inférieurs à 100 000 (unité de mille ou millier, dizaine de mille) : lecture, écriture, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularités, propriétés (nombres carrés, premiers ou composés), droite numérique 2
- Nombres naturels inférieurs à 1 000 000 (centaine de mille) : lecture, écriture, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularités, droite numérique 3

- Puissance, exposant 3
- Approximation 1 2 3

• Fractions

- Fractions en lien avec le quotidien de l'élève 1
- Fractions à partir d'un tout ou d'une collection d'objets : lecture, écriture, numérateur, dénominateur, représentations variées (concrètes ou imagées), parties équivalentes, comparaison à 0, à $\frac{1}{2}$ et à 1 2
- Fractions : lecture, écriture, numérateur, dénominateur, représentations variées, ordre, comparaison, expressions équivalentes, fractions équivalentes 3
- Pourcentage 3

• Nombre décimaux

- Nombres décimaux jusqu'à l'ordre des centièmes (dixième, centième) : lecture, écriture, représentations variées, ordre, expressions équivalentes, décomposition 2
- Nombres décimaux jusqu'à l'ordre des millièmes (dixième, centième, millième) : lecture, écriture, représentations variées, ordre, expressions équivalentes, décomposition 3
- Approximation 2 3

• Utilisation des nombres

- Passage d'une forme d'écriture à une autre : notation fractionnaire, notation décimale, pourcentage 3
- Choix d'une forme d'écriture selon le contexte 3

• Nombres entiers

- Lecture, écriture, comparaison, ordre, représentation 3

ARITHMÉTIQUE : SENS DES OPÉRATIONS SUR DES NOMBRES

• Nombres naturels

- Opération, sens des opérations : addition (ajout, réunion, comparaison), somme, soustraction (retrait, complément, comparaison), différence, terme, terme manquant, droite numérique, multiplication (addition répétée, produit cartésien, etc.) et division (soustraction répétée, partage, contenance) ①
- Choix de l'opération : addition, soustraction ①
- Sens des opérations : multiplication (addition répétée, produit cartésien, etc.), 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 ② ③
- Choix de l'opération : multiplication, division ② ③
- Sens de la relation d'égalité (équation), sens de la relation d'équivalence ① ② ③
- Relations entre les opérations ① ② ③
- Propriété des opérations : commutativité ①
- Propriété des opérations : associativité ②
- Propriété des opérations : distributivité ③
- Priorité des opérations (suite d'opérations sur les nombres naturels) ③

• Nombres décimaux

- Sens des opérations : addition et soustraction ②
- Sens des opérations : multiplication et division ③

• Fractions

- Sens des opérations (à l'aide d'un matériel concret et de schémas) : addition, soustraction et multiplication par un nombre naturel ③

ARITHMÉTIQUE : OPÉRATIONS SUR DES NOMBRES

• Nombres naturels

- Approximation du résultat d'une opération : addition, soustraction ①
- Approximation du résultat d'une opération : addition, soustraction, multiplication, division ② ③
- Calcul mental, processus personnels : addition, soustraction ①
- Calcul mental, processus personnels : addition, soustraction, multiplication, division ② ③
- Répertoire mémorisé :
 - Additions ($0 + 0$ à $10 + 10$) en lien avec les soustractions correspondantes ①
 - Multiplications (0×0 à 10×10) en lien avec les divisions correspondantes ②
- Calcul écrit, processus personnels : addition, soustraction ①
- Calcul écrit, processus personnels : multiplier un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre ②
- Calcul écrit, processus personnels : diviser un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre ②
- Calcul écrit, processus conventionnels : additionner deux nombres à 4 chiffres ②
- Calcul écrit, processus conventionnels : soustraire un nombre à 4 chiffres d'un nombre à 4 chiffres dont la différence est supérieure à 0 ②
- Calcul écrit, processus conventionnels : multiplier un nombre à 3 chiffres par un nombre à 2 chiffres ③
- 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 en écriture décimale sans dépasser la position des centièmes ③
- Suite d'opérations en respectant leur priorité ③

ARITHMÉTIQUE : OPÉRATIONS SUR DES NOMBRES (SUITE)

- Régularités : suite de nombres, famille d'opérations 1 2 3
- Décomposition en facteurs premiers 2 3
- Divisibilité par 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 3

• Nombres décimaux

- Approximation du résultat d'une opération 2 3
- Calcul mental : addition, soustraction 2
- Calcul mental : addition, soustraction, multiplication, division 3
- Calcul écrit : addition, soustraction dont le résultat ne dépasse pas l'ordre des centièmes 2
- Calcul écrit : multiplication dont le produit ne dépasse pas la position des centièmes, division par un nombre naturel inférieur à 11 3
- Calcul mental : multiplication et division des nombres décimaux par 10, 100, 1000 3

• Fractions

- Établissement de fractions équivalentes 3
- Réduction de fractions, fraction irréductible 3
- 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 3
- 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 3
- À l'aide d'un matériel concret et de schémas, multiplication d'un nombre naturel par une fraction 3

GÉOMÉTRIE : FIGURES GÉOMÉTRIQUES ET SENS SPATIAL

• Espace

- Repérage d'objets et de soi dans l'espace, relations spatiales (devant, sur, à gauche, etc.) 1
- Repérage sur un axe 1 2 3
- Repérage dans un plan 1 2
- Repérage dans le plan cartésien 2 3

• Solides

- Comparaison et construction : prisme, pyramide, boule, cylindre, cône 1
- Comparaison des objets de l'environnement aux solides 1
- Attributs (nombre de faces, base) : prisme, pyramide 1
- Description de prismes et de pyramides à l'aide de faces, de sommets, d'arêtes 2
- Développement de prismes et de pyramides 2
- Classification de prismes et de pyramides 2
- Reconnaissance du développement de polyèdres convexes 3
- Expérimentation de la relation d'Euler (relation entre les faces, les sommets et les arêtes d'un polyèdre convexe) 3

• Figures planes

- Comparaison et construction de figures composées de lignes courbes fermées ou de lignes brisées fermées 1
- Identification du carré, du rectangle, du triangle, du cercle et du losange 1
- Description du carré, du rectangle, du triangle et du losange 1
- Description de polygones convexes et non convexes 2

GÉOMÉTRIE : FIGURES GÉOMÉTRIQUES ET SENS SPATIAL (SUITE)

– Description des quadrilatères dont le trapèze et le parallélogramme : segments parallèles, segments perpendiculaires, angle droit, angle aigu, angle obtus	2
– Classification des quadrilatères	2
– Construction de lignes parallèles et de lignes perpendiculaires	2
– Description de triangles : triangle rectangle, triangle isocèle, triangle scalène, triangle équilatéral	3
– Classification de triangles	3
– Mesure d'angles en degrés à l'aide d'un rapporteur d'angles	3
– Étude du cercle : rayon, diamètre, circonférence, angle au centre	3
• Frises et dallages	
– Observation et production de régularités à l'aide de figures géométriques	2
– Figures isométriques (mêmes mesures)	1
– Observation et production (grilles, papier calque) de frises par réflexion : réflexion, axe de réflexion	2
– Observation et production de dallages à l'aide de la réflexion	2
– Observation et production (grilles, papier calque) de frises par translation : translation, flèche de translation (longueur, direction, sens)	3
– Observation et production de dallages à l'aide de la translation	3

MESURE

• Longueurs : estimation et mesurage	
– Dimensions d'un objet	1
– Unités non conventionnelles : comparaison, construction de règles	1

– Unités conventionnelles (m, dm, cm)	1
– Unités conventionnelles (m, dm, cm, mm)	2
– Unités conventionnelles (km, m, dm, cm, mm)	3
– Relations entre les unités de mesure	2 3
– Périmètre, calcul du périmètre	2
• Angles : estimation et mesurage	
– Comparaison d'angles (droit, aigu, obtus)	2
– Degré	3
• Surfaces : estimation et mesurage	
– Unités non conventionnelles	2
– Unités conventionnelles (m^2 , dm^2 , cm^2), relations entre les unités de mesure	3
• Volumes : estimation et mesurage	
– Unités non conventionnelles	2
– Unités conventionnelles (m^3 , dm^3 , cm^3), relations entre les unités de mesure	3
• Capacités : estimation et mesurage	
– Unités non conventionnelles	3
– Unités conventionnelles (L, mL), relations entre les unités de mesure	3
• Masses : estimation et mesurage	
– Unités non conventionnelles	3
– Unités conventionnelles (kg, g), relations entre les unités de mesure	3

MESURE (SUITE)• **Temps : estimation et mesurage**

- Unités conventionnelles, durée (jour, heure, minute, seconde, cycle quotidien, cycle hebdomadaire, cycle annuel)
- Relations entre les unités de mesure

1 2 3

• **Températures : estimation et mesurage**

- Unité conventionnelle (°C)

3

STATISTIQUE

- Formulation de questions d'enquête
- 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
- Représentation des données à l'aide d'un diagramme à bandes, d'un diagramme à pictogrammes et d'un tableau
- 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
- Sens et calcul de la moyenne arithmétique

1 2 3
1 2 3
1
1
2
2
3
3

PROBABILITÉ

- Expérimentation d'activités liées au hasard
- Prédiction d'un résultat (certain, possible ou impossible)
- Dénombrement de résultats possibles d'une expérience aléatoire simple
- Probabilité qu'un événement simple se produise (plus probable, également probable, moins probable)
- Dénombrement de résultats possibles d'une expérience aléatoire à l'aide d'un tableau, d'un diagramme en arbre
- Comparaison des résultats d'une expérience aléatoire aux résultats théoriques connus
- Simulation avec ou sans l'aide de l'ordinateur

1 2 3
1 2 3
1
2 3
2 3
3
2 3

Repères culturels

• Nombres

- Origine et création des nombres 1
- Évolution dans l'écriture des nombres 1
- Systèmes de numération (ex.: arabe, romain, babylonien, maya) : caractéristiques, avantages et inconvénients 2 3
- Contexte social (ex.: prix, date, téléphone, adresse, âge, quantité : masse, grandeur) 1 2 3

• Opérations

- Processus personnels ou conventionnels de calculs : évolution, limites, avantages et inconvénients 1 2 3
- Technologie : évolution (ex.: bâtonnets, traits, boulier, abaque, calculatrice, logiciels), limites, avantages et inconvénients 1 2 3
- Les symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : +, -, >, <, = 1
- Les symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : $\times$, $\div$, $\neq$ 2
- Contexte interdisciplinaire ou social (ex.: histoire, géographie, science et technologie) 1 2 3

• Figures géométriques

- Contexte interdisciplinaire ou social (ex.: architecture, cartes géographiques, arts, décoration) 1 2 3
- Symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : $\angle$, //, $\perp$ 2 3

• Mesures

- Systèmes de mesure (aspect historique) 1 2 3
- Unités de mesure : évolution selon les besoins (ex.: mesures agraires, astronomie, mesure uniforme et précision); instruments (approche rudimentaire pour mesurer le temps, sablier, horloge) 2 3
- Symboles (origine, évolution, besoin) : m, dm, cm 1
- Symboles (origine, évolution, besoin) : m, dm, cm, mm 2
- Symboles (origine, évolution, besoin) : km, m, dm, cm, mm 3
- Symboles (origine, évolution, besoin) : kg, g, L, mL 3
- Symboles (origine, évolution, besoin) : h, min, s 1 2 3
- Symboles (origine, évolution, besoin) : °C 3
- Les symboles (origine, évolution, besoin, mathématicien et mathématicienne) : (), % 3

Les élèves de la classe, individuellement ou en équipe, réalisent au moins un projet ou une activité par cycle relativement aux repères culturels.

SYMBOLES

- 0 à 9, +, -, >, <, = ①
- 0 à 9, +, -, ×, ÷, >, <, =, ≠ ②
- 0 à 9, +, -, ×, ÷, >, <, =, ≠, (), % ③
- Touches de la calculatrice [touches 0 à 9, +, -, ×, ÷, =, ON, OFF (mise en marche ou arrêt), AC, C, CE (correction totale ou partielle)] ① ② ③
- Certaines fonctions usuelles de la calculatrice [mémoires (M+, M-, MR, MC), changement de signe (+/-)] ③
- Nombres écrits en chiffres ① ② ③
- Écriture fractionnaire ($\frac{a}{b}$) ① ② ③
- Écriture décimale avec la virgule comme marque de cadrage décimal ② ③
- Notation exponentielle $\blacksquare^2$, $\blacksquare^3$ ③
- $\angle$, //, $\perp$ ② ③
- m, dm, cm ①
- m, dm, cm, mm ②
- km, m, dm, cm, mm ③
- kg, g, L, mL ③
- h, min, s (codage de l'heure : 2 h, 2 h 10 min, 02 : 10) ① ② ③
- °C ③
- \$, ¢ ② ③

VOCABULAIRE

①		
addition	enquête	nombre
aucun	...est égal à...	nombre impair
autant que	...est plus grand que...	nombre naturel
	...est plus petit que...	nombre pair
base d'un solide	événement certain	
boule	événement impossible	ordre croissant
	événement possible	ordre décroissant
carré		
centaine	face	plus
centimètre	figure plane	prisme
cercle	fraction	profondeur
chance		pyramide
chiffre	groupement	
cône		quart
côté	hauteur	
cube	heure	rectangle
cylindre		résultat probable
	jour	
de moins		seconde
de plus	largeur	solide
décimètre	ligne brisée	somme
demi	ligne courbe	soustraction
dénombrement	longueur	suite
diagramme à bandes	losange	
diagramme à pictogrammes		tableau
différence	mètre	tiers
dizaine	minute	triangle
droite numérique	moins	
		unité
		unité de mesure

VOCABULAIRE (SUITE)

2

aire	équation	parallélogramme
angle	...est différent de...	partage
angle aigu	...est inférieur à...	partie équivalente
angle droit	...est parallèle à...	périmètre
angle obtus	...est perpendiculaire à...	plan
arête	...est supérieur à...	plan cartésien
au moins	événement	plus probable
au plus		polygone
axe de réflexion	facteur	polygone convexe
	figure symétrique	polygone non convexe
base dix	frise	produit
centième	gramme	quadrilatère
corps rond		quotient
couple	hasard	
cycle annuel		réflexion
cycle hebdomadaire	inégalité	reste
cycle quotidien	instrument de mesure	
		segment
dallage	kilogramme	sommet
dénominateur		surface
développement d'un	millier	surface courbe
solide	millimètre	surface plane
diagramme à ligne brisée	moins probable	système de repérage
diagramme en arbre	multiple	
dividende	multiplication	terme
diviseur		terme manquant
division	nombre carré	trapèze
dixième	nombre composé	
dizaine de mille	nombre décimal	unité de mille
	nombre premier	
également probable	numérateur	valeur de position
égalité		volume
entier	opération inverse	

3

angle au centre	nombre entier
	nombre négatif
	nombre positif
capacité	
carré de (le)	
centaine de mille	parenthèse
circonférence	polyèdre
cube de (le)	polyèdre convexe
	pourcentage
degré (angle)	puissance
degré celsius	
diagramme circulaire	rapporteur d'angles
diamètre	rayon
disque	relation d'Euler
exposant	translation
	triangle équilatéral
flèche de translation	triangle isocèle
fraction équivalente	triangle rectangle
fraction irréductible	triangle scalène
kilomètre	
litre	
masse	
millième	
millilitre	
million	
moyenne arithmétique	

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication *

S'approprier 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 =].

1 2 3

S'approprier de certaines fonctions usuelles de la calculatrice [mémoires (M+, M-, MR, MC), changement de signe (+/-)].

3

Utiliser la technologie pour les opérations dont les nombres dépassent les limites proposées.

1 2 3

Utiliser la technologie pour la preuve des opérations.

1 2 3

Utiliser la calculatrice pour l'application de différentes stratégies de résolution de problèmes.

1 2 3

Utiliser la calculatrice et l'ordinateur pour l'exploration des nombres naturels et des opérations.

1 2 3

Utiliser la calculatrice et l'ordinateur pour l'exploration des nombres décimaux, des fractions et des opérations.

2 3

Utiliser la calculatrice et l'ordinateur pour l'exploration des nombres entiers.

3

Utiliser l'ordinateur (logiciel de dessin, tableur et simulation) pour l'application de différentes stratégies de résolution de problèmes.

1 2 3

Utiliser l'ordinateur (traitement de texte, logiciel de dessin et tableur) pour diffuser l'information relative à la solution.

1 2 3

Produire un dessin (solides, figures planes, frises et dallages) à l'aide d'un logiciel de dessin.

1 2 3

Utiliser l'ordinateur pour la recherche de données.

2 3

S'initier à la collecte de données à l'aide du tableur.

2 3

S'initier à la production d'une représentation graphique des données à l'aide du tableur.

2 3

S'initier à la simulation d'une expérience aléatoire à l'ordinateur.

2 3

Utiliser Internet pour la recherche de récits historiques en rapport avec les concepts étudiés.

2 3

Consulter des sites Internet à caractère mathématique, des lexiques et des bases de données.

2 3

Participer à des sites interactifs en mathématique.

3

* L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est obligatoire, mais le choix des activités appartient à l'enseignant.



Présentation de la discipline

L'apprentissage de la science et de la technologie est essentiel pour comprendre le monde dans lequel nous vivons et pour s'y adapter. Les développements scientifiques et technologiques sont présents partout et l'élève doit y être très tôt initié. Il est important qu'il saisisse la différence entre les phénomènes naturels et les objets fabriqués, mais surtout qu'il prenne conscience de l'évolution du rapport que l'homme a entretenu avec la nature à travers les âges, comment il en est venu à mieux la comprendre et en expliquer les divers phénomènes, comment aussi différents procédés de fabrication ont été conçus et améliorés à travers les âges.

Domaines distincts, mais néanmoins complémentaires, la science et la technologie se développent en étroite relation. La science vise à décrire et à expliquer le monde. Elle recherche les relations qui permettent de faire des prédictions et de déterminer les causes de phénomènes naturels. De son côté, la technologie applique les découvertes de la science tout en contribuant à son développement : elle lui fournit de nouveaux outils ou instruments, mais aussi de nouveaux défis et objets d'étude. Elle cherche à modifier le monde et à l'adapter aux besoins des êtres humains.

Le présent programme constitue une initiation à l'activité scientifique et technologique. Il privilégie des contextes d'apprentissage qui mettent l'élève en situation de recourir à la science et à la technologie. Ces disciplines font appel à des démarches de l'esprit telles que le questionnement, l'observation méthodique, le tâtonnement, la vérification expérimentale, l'étude des besoins et des contraintes, la conception de modèles et la réalisation de prototypes. Elles sollicitent également la créativité, le souci de l'efficacité, la rigueur, l'esprit d'initiative et le sens critique. C'est en s'engageant dans ce type de démarches, à travers l'exploration de problématiques tirées de son environnement, que l'élève sera graduellement amené à mobiliser les modes de raisonnement auxquels font appel l'activité scientifique et l'activité technologique, à comprendre la nature de ces activités et à acquérir les langages qu'elles utilisent.

À travers cette initiation, le programme vise à développer la culture scientifique et technologique de l'élève. La science et la technologie sont omniprésentes dans notre quotidien. Il est important d'en prendre conscience et d'apprécier leur apport à l'évolution de la société. Pour cela, il faut d'abord en percevoir les manifestations dans notre environnement immédiat et s'initier à des façons particulières d'entrer en contact avec les phénomènes qui nous entourent. Il faut aussi en retracer l'évolution à travers l'histoire et identifier les facteurs de divers ordres qui influencent leur développement. Enfin, il faut adopter la distance critique nécessaire pour reconnaître les valeurs qui les fondent et les enjeux sociaux qui en découlent, pour en reconnaître les limites et en mesurer les impacts aussi bien positifs que négatifs dans notre vie.

Bien que la science et la technologie ne soient pas inscrites à la grille-matières du premier cycle du primaire, il importe d'initier l'élève de premier cycle à leurs rudiments à travers l'observation, la manipulation, le questionnement ou les modes de raisonnement logique tels que la classification et la sériation. À cet âge, les enfants se montrent généralement intéressés par de nombreux phénomènes reliés au monde qui les entoure. L'élève du premier cycle sera donc amené à s'initier à l'activité scientifique et technologique en développant la compétence « Explorer le monde de la science et de la technologie ». Cet apprentissage devra se réaliser à travers les autres disciplines et les domaines généraux de formation.



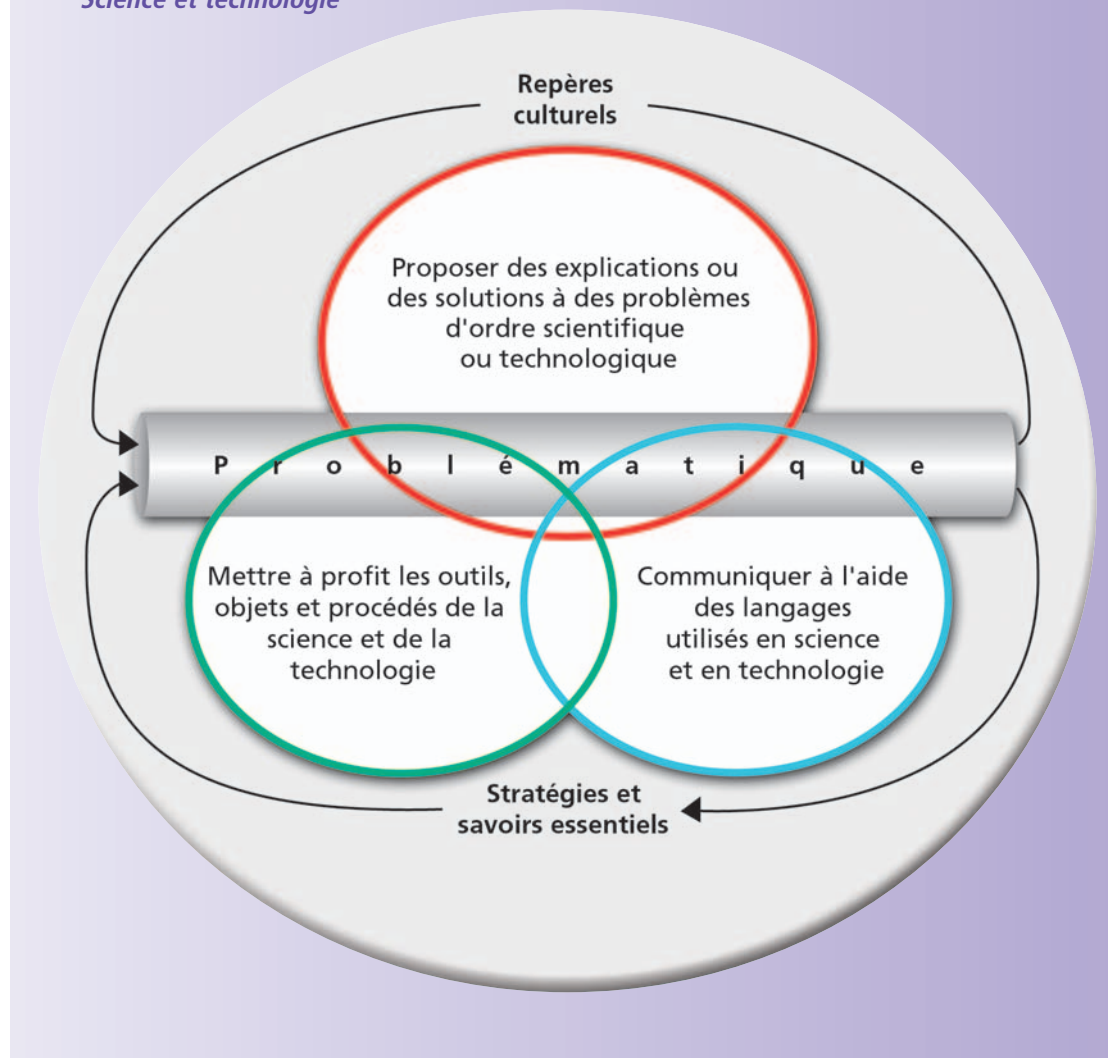
... participer de façon plus
éclairée aux choix qui
conditionnent le présent
et l'avenir de la société.

Le programme de science et technologie des deuxième et troisième cycles prend appui sur ces apprentissages fondamentaux et s'articule autour de trois compétences :

- Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique;
- Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie;
- Communiquer à l'aide des langages utilisés par la science et la technologie;

Ces compétences mettent l'accent sur des aspects distincts, mais néanmoins complémentaires de la science et de la technologie. Comme toute activité humaine, celles-ci s'inscrivent dans un contexte social, culturel et historique qui les marque mais qu'elles influencent en retour. Elles correspondent à une façon particulière d'appréhender le monde. La première compétence est reliée à l'appropriation des modes de raisonnement qui permettent d'aborder des problématiques d'ordre scientifique et technologique. Les deux autres sont étroitement reliées à la nature même des activités qu'elles permettent d'instrumenter, tant sur le plan de la réalisation que de la communication. Comprendre la nature des outils, objets et procédés auxquels la science et la technologie font appel est essentiel pour en mesurer les impacts aussi bien positifs que négatifs. Communiquer à l'aide des langages qu'elles utilisent permet d'assurer une continuité entre les connaissances acquises et celles qui naîtront des échanges avec les autres. Ces compétences se développent toutes trois en prenant appui sur des repères culturels qui permettent d'associer les apprentissages disciplinaires à divers champs de l'activité humaine et de les situer dans un contexte social et historique susceptible d'en éclairer le sens.

Schéma 9
Science et technologie



Premier cycle du primaire

COMPÉTENCE • EXPLORER LE MONDE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Explorer le monde de la science et de la technologie, c'est se familiariser avec des façons de faire et de raisonner, s'initier à l'utilisation d'outils ou à la mise en forme de matériaux à l'aide de procédés simples et apprivoiser divers éléments des langages utilisés par la science et la technologie. L'élève développe cette compétence en apprenant à manipuler des objets pour en découvrir les propriétés ou les caractéristiques. Il observe des phénomènes de son environnement immédiat, formule des questions et fait appel à ses sens pour trouver des réponses. Il élabore des expériences en recourant à des techniques ou à des procédés simples et il formule des explications ou propose des solutions en faisant appel à des éléments du langage scientifique ou technologique. Grâce à ces activités, il s'engage graduellement dans une démarche de construction de connaissances scientifiques et technologiques. Il apprend peu à peu à différencier ces deux types de connaissances tout en reconnaissant leur complémentarité. Il acquiert également un certain nombre d'habiletés et d'attitudes préalables aux apprentissages qu'il sera amené à réaliser au cours des deuxième et troisième cycles. En prenant conscience des gestes qu'il pose ou des procédés qu'il utilise, il s'initie graduellement à une dimension importante de la culture scientifique et technologique.

À l'éducation préscolaire, l'enfant a déjà eu l'occasion de se sensibiliser à des jeux d'expérimentation, au tâtonnement et à la manipulation de matériaux faciles à travailler ou à transformer. Les apprentissages à réaliser au premier cycle se situent dans le prolongement des acquis du préscolaire, tout en constituant une initiation plus systématique aux savoirs qu'il sera appelé à intégrer aux cycles suivants.

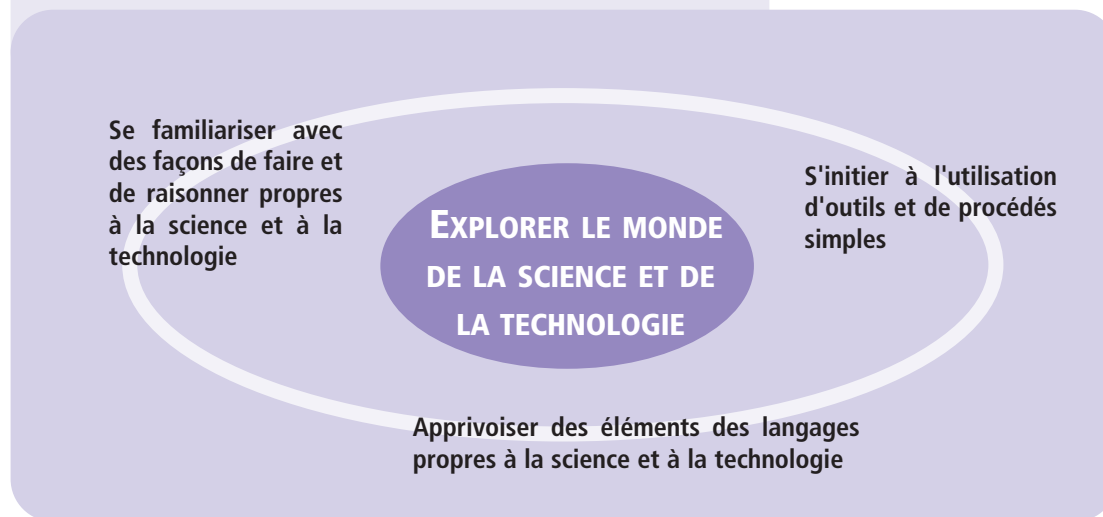
CONTEXTE DE RÉALISATION

Cette compétence se développe à travers les autres programmes disciplinaires, mais particulièrement par l'intermédiaire des domaines généraux de formation, sources de nombreux questionnements qui peuvent être abordés sous l'angle de la science et de la technologie. L'élève est placé dans un environnement stimulant qui pique sa curiosité et sollicite sa participation active en mettant à sa disposition des matériaux, des instruments ou des outils à sa portée.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

En explorant des problématiques simples, issues de situations de la vie quotidienne, l'élève apprend à se questionner, à observer, à décrire, à manipuler, à concevoir, à construire, à proposer des explications ou des solutions, à chercher des moyens de les valider. Il s'approprie graduellement, à travers la description ou l'explication des phénomènes qu'il observe, des éléments des langages propres à la science et à la technologie. Au cours d'échanges avec ses camarades, il partage des informations, confronte ses idées et justifie ses explications. Il apprend à réfléchir aux gestes qu'il pose et à leur impact sur son environnement immédiat.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Utilisation d'un langage approprié à la description de phénomènes ou d'objets de son environnement immédiat ❶
- Formulation d'explications ou de pistes de solutions ❶

Légende: ❶ 1^{er} cycle

Attentes de fin de cycle

L'élève est capable de formuler des questions et de proposer des explications à divers phénomènes reliés à son environnement immédiat. Il effectue des expériences simples en vue de répondre à une question ou de solutionner un problème. Il sait faire la distinction entre le monde naturel et les objets fabriqués. Il comprend le fonction-

nement d'objets simples qui sont relativement faciles à manipuler. Il a spontanément recours à des éléments des langages de la science et de la technologie pour formuler des questions, proposer des explications, expliquer des façons de faire, décrire des objets et en expliquer le fonctionnement.

Savoirs essentiels

Les savoirs essentiels du premier cycle portent sur des concepts et phénomènes simples de l'environnement immédiat. La liste ci-après n'est ni prescriptive ni exhaustive, mais donne un aperçu de ce qui peut être abordé à cette étape du développement de l'élève.

CONNAISSANCES

• L'univers matériel

- Classification d'objets selon leurs propriétés et caractéristiques
(*ex. : forme, taille, couleur, texture, odeur*) 1
- Conservation de la matière (*ex. : masse, forme, surface, quantité liquide, longueur*) 1
- Mélanges
 - Substances miscibles et non miscibles
(*ex. : eau et lait; eau et huile*)
 - Substances solubles et non solubles 1
- Absorption 1
- Perméabilité et imperméabilité 1
- État solide, liquide, gazeux; changements d'état (*ex. : évaporation*) 1
- Friction (*ex. : pousser sur un objet, faire glisser un objet, faire rouler un objet*) 1
- Transparence (*ex. : translucidité, opacité*) 1
- Aimants (caractéristiques et utilisations) 1
- Produits domestiques courants (*ex. : propriétés, usages, symboles de sécurité*) 1
- Objets techniques usuels 1
 - Description des pièces et des mécanismes 1
 - Identification des besoins à l'origine de cet objet 1

• La Terre et l'Espace

- Lumière et ombre 1
- Température (instruments de mesure et saisons) 1
- Eau sous toutes ses formes (nuages, pluie, rivières, lacs, océans) 1
- Système Terre-Lune-Soleil 1

• L'univers vivant

- Anatomie externe de l'homme 1
- Techniques alimentaires (*ex. : fabrication du beurre, du pain*) 1
- Croissance d'une plante (besoins de la plante) 1
- Alimentation d'animaux domestiques et sauvages 1
- Adaptation d'un animal à son milieu (*ex. : anatomie, comportement*) 1
- Utilisation du vivant pour la consommation (alimentation, logement, produits d'usage courant) 1

Deuxième et troisième cycles du primaire

COMPÉTENCE 1 • PROPOSER DES EXPLICATIONS OU DES SOLUTIONS À DES PROBLÈMES D'ORDRE SCIENTIFIQUE OU TECHNOLOGIQUE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La science et la technologie s'efforcent de résoudre les problèmes qui proviennent de multiples questions dont les réponses ne sont pas parfaitement claires ou satisfaisantes et elles s'appuient pour ce faire, sur des habiletés comme l'observation, la mesure, l'interprétation des données et la vérification. Ces activités visent à expliquer le monde et à l'adapter aux besoins des êtres humains. Elles doivent répondre à des questions qui surgissent de l'observation attentive de l'environnement ainsi que des difficultés de s'y adapter. Plusieurs de ces questions et difficultés sont issues de situations de la vie courante. Elles peuvent déboucher sur des problèmes relativement simples ou s'inscrire dans le cadre de problématiques plus vastes et souvent plus complexes.

Pour parvenir à proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technologique, il faut d'abord apprendre à se questionner. Les problèmes ne se présentent pas d'eux-mêmes. De plus, les activités de nature scientifique ou technologique ne peuvent se réduire qu'à appliquer des méthodes. Il faut souvent faire preuve d'ouverture d'esprit et de créativité pour identifier des problématiques pertinentes et circonscrire, à l'intérieur de celles-ci, des problèmes qui se prêtent à l'observation et à l'analyse. En substance, la compétence se développe par la capacité d'explorer divers aspects de son environnement, d'interroger la nature à l'aide de stratégies d'exploration appropriées, de recueillir des données pertinentes et de les analyser en vue de proposer des

explications pertinentes ou de fournir des solutions à des problèmes. Il s'agit d'une compétence dont le développement peut être initié tôt, mais qui continuera de se développer tout le long de la scolarité.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Lorsqu'il propose des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technologique, l'élève fait appel à plusieurs compétences transversales, notamment d'ordre intellectuel et méthodologique. En recourant aux modes de raisonnement propres à la science et à la technologie, il sollicite tout particulièrement la pensée créatrice, la résolution de problèmes et le jugement critique. À travers ses démarches d'observation, de manipulation et de collecte de données, il est appelé à développer des méthodes de travail efficaces.

CONTEXTE DE RÉALISATION

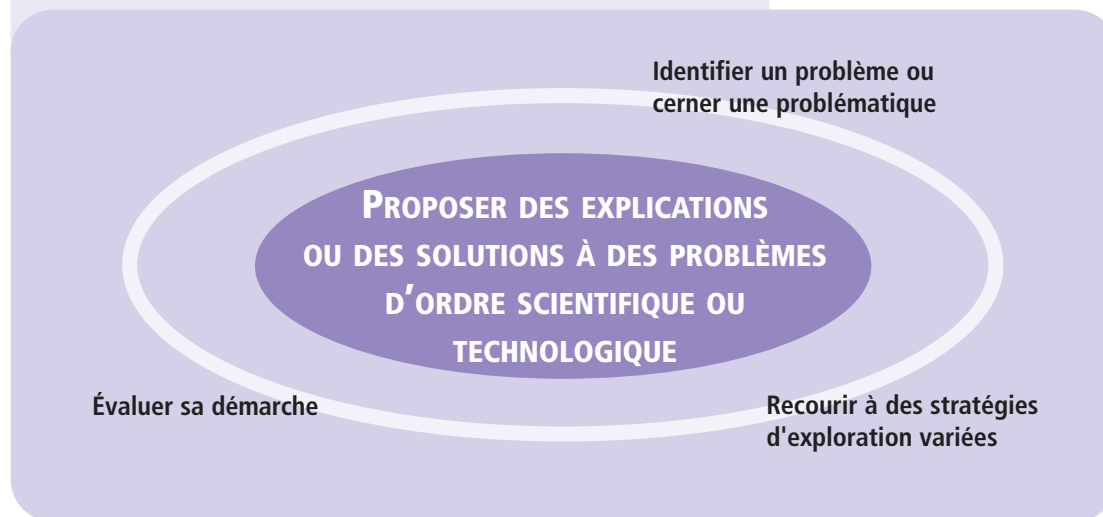
Placé dans des situations qui l'amènent à se questionner, l'élève apprend à cerner des problématiques qu'il a lui-même reconnues ou qui lui sont proposées. À l'aide d'observations et de manipulations simples, il aborde divers problèmes en utilisant des instruments, outils ou techniques adaptés à la situation. Il a recours à des sources d'information et à des personnes qui l'aident à trouver des idées, des explications ou des solutions. Il explore des pistes de solutions, formule les propositions de solutions, les met en œuvre et en évalue les résultats. Il s'interroge,

réfléchit, se documente, échange avec les autres, manipule du matériel, fait des essais et des erreurs. Ce faisant, il construit ses propres connaissances, apprivoise des concepts qui lui permettent de mieux comprendre son environnement et développe petit à petit des façons de faire propres au travail scientifique et au travail technologique. Il développe également sa culture générale par le biais des fondements historiques et des aspects sociaux et éthiques de la science et de la technologie. Il prend conscience des impacts et des limites de ces activités.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève aborde des problématiques et des problèmes relativement simples liés à son environnement immédiat. Lors d'observations, de manipulations et de productions, il fait des découvertes, confronte ses représentations, propose des explications et recherche des solutions. Au cours du *troisième cycle*, il aborde des problématiques et des problèmes liés à son environnement élargi. Lors d'observations, de manipulations, de conceptions et de réalisations plus complexes, il établit avec plus de facilité et de justesse des liens entre ses explications et ses pistes de solutions. Il se rend compte qu'il existe souvent plusieurs solutions possibles. Il apprend à reconnaître, à l'intérieur d'une problématique, la part respective de la science et de la technologie. Il fait appel à des connaissances plus élaborées, tant scientifiques que technologiques, et développe des habiletés plus complexes.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Description adéquate du problème ou de la problématique d'un point de vue scientifique ou technologique ② ③
- Utilisation d'une démarche appropriée à la nature du problème ou de la problématique ② ③
- Élaboration d'explications pertinentes ou de solutions réalistes ② ③
- Justification des explications ou des solutions ② ③

Légende*: ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Attentes de fin de cycle

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève explore des problématiques qui font appel à des approches et stratégies relativement simples et concrètes. Il se documente, planifie son travail, prend des notes en fonction de certains paramètres. Il valide son approche en tenant compte de quelques éléments d'ordre scientifique ou technologique. Il distingue encore difficilement, dans une problématique, ce qui relève de la science et ce qui relève de la technologie.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève explore des problématiques qui font appel à des approches et stratégies plus complexes et parfois un peu plus abstraites. Il se documente, planifie son travail, recueille des données en fonction de paramètres plus nombreux. Il valide son approche en tenant compte d'un plus grand nombre d'éléments. Il intègre, dans son analyse de la problématique, des dimensions à la fois scientifiques et technologiques.

COMPÉTENCE 2 • METTRE À PROFIT LES OUTILS, OBJETS ET PROCÉDÉS DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Pour étudier le monde qui nous entoure, la science fait appel à une multitude de techniques, d'instruments et de procédés qui renvoient tout autant à des outils matériels qu'à des représentations mentales. Ils vont des plus simples (par ex. : mesurer une longueur à l'aide d'une règle) aux plus complexes (ex. : calculer une masse volumique), et des plus concrets (ex. : ajuster un engrenage) aux plus abstraits (ex. : concevoir un modèle). De son côté, la technologie, tout en bénéficiant de l'apport des connaissances scientifiques, élabore de nouveaux outils ou procédés dont on ne peut évaluer a priori toutes les utilisations possibles. Elle ne se réduit pas à une simple application des découvertes scientifiques puisque la création d'objets techniques précède souvent la formulation de théories scientifiques, comme le démontre l'histoire de la science et de la technologie. Par ailleurs, des objets, techniques ou procédés, initialement conçus pour certains usages et dans certains contextes, peuvent donner lieu à d'autres usages, dans d'autres contextes. Connaître ces outils et procédés, apprendre à les exploiter, identifier les divers contextes dans lesquels on peut en faire usage et en évaluer les répercussions ou les retombées dans diverses sphères de l'activité humaine représentent des dimensions importantes de la culture scientifique et technologique.

Mettre à profit les objets, outils et procédés de la science et de la technologie, c'est entre autres les exploiter pour se construire des représentations tangibles du monde qui nous entoure ou pour affiner la compréhension que l'on en a. C'est aussi se prononcer sur des questions relatives

aux usages sociaux de la science et de la technologie et participer de façon plus éclairée aux choix qui conditionnent le présent et l'avenir de la société. Cette compétence se manifeste par des actions concrètes telles que tracer des plans, construire des environnements et des prototypes, mesurer des quantités, observer des objets petits ou éloignés, etc. Elle se manifeste aussi par la capacité à reconnaître divers usages des outils, objets ou procédés de la science et de la technologie dans différents contextes et à en reconnaître les impacts positifs ou négatifs, notamment sur la vie quotidienne.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève fait appel à cette compétence dans des contextes variés. Quand il explore des problématiques, il est naturellement amené à recourir à divers outils et procédés scientifiques ou technologiques, que ce soit pour tracer des plans, mesurer, expérimenter, recueillir des données, simuler des phénomènes, concevoir des tableaux de résultats et tracer des graphiques, etc. Par ailleurs, d'autres activités telles que la réalisation d'une collection, la lecture, la visite d'un musée scientifique, d'une industrie ou d'une usine, la présentation d'un exposé lui permettent d'utiliser des instruments d'observation, de prendre des notes, de représenter des données sous diverses formes (tableaux, graphiques, diagrammes, etc.) et de communiquer de l'information. Lorsqu'il apprend à reconnaître et à utiliser divers objets, outils ou procédés techniques, il est appelé à les relier à leur contexte, à en découvrir les usages variés, à en retracer l'évolution à travers l'histoire. Ce peut être l'occasion de s'in-

terroger sur la manière dont certains objets influencent notre façon de vivre (ex. : évolution des moyens de transports, des systèmes de chauffage et d'éclairage, des appareils électroménagers) et sur les conséquences reliées à leur usage.

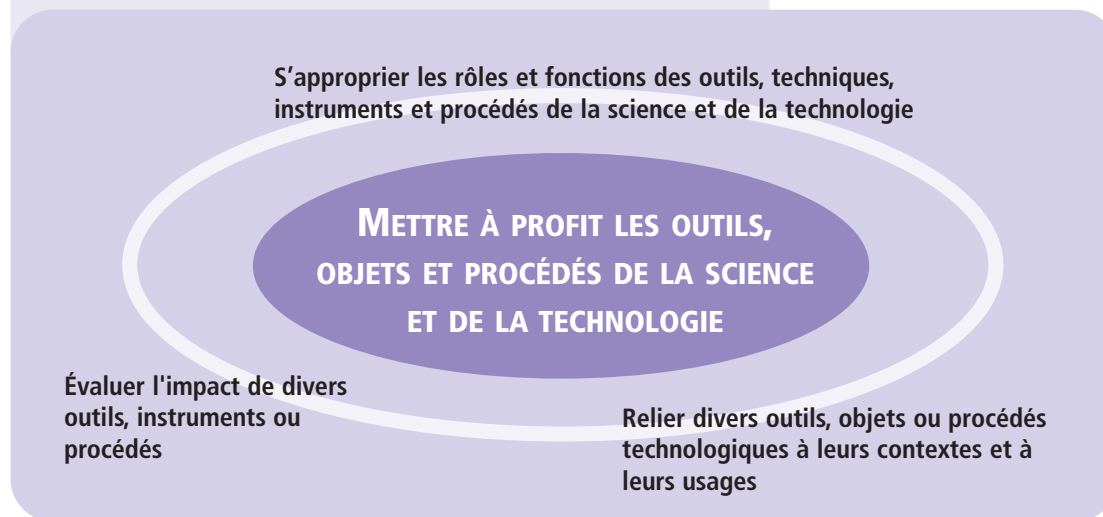
LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Mettre à profit les objets, outils et procédés de la science et de la technologie suppose la capacité d'en faire usage, ce qui sollicite tout particulièrement les compétences d'ordre méthodologique. Cette compétence fait aussi largement appel au jugement critique puisqu'elle suppose la capacité d'apprécier les enjeux éthiques reliés à leur usage.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève se familiarise avec des outils, techniques, instruments et procédés relativement simples et concrets. Il commence à découvrir les avantages de s'appuyer sur autre chose que les cinq sens et les méthodes usuelles de la vie courante. Au cours du *troisième cycle*, il se familiarise avec des outils, techniques, instruments et procédés plus complexes et plus abstraits. Il s'intéresse aux procédés de conception, de production et de mise en marché. Il maîtrise l'utilisation d'outils, d'instruments et de procédés simples. Il apprécie de plus en plus les avantages de ces outils, instruments et procédés, mais il commence également à prendre conscience de leurs limites.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Association des instruments, outils et techniques aux utilisations appropriées ② ③
- Utilisation appropriée d'instruments, outils ou techniques ② ③
- Conception et fabrication d'instruments, d'outils ou de modèles ② ③
- Identification des impacts reliés à l'utilisation de divers outils, instruments ou procédés ② ③

Attentes de fin de cycle

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève utilise des outils, techniques, instruments et procédés relativement simples et concrets. Il en exploite le potentiel de base et porte un jugement sommaire sur les résultats qu'il obtient. Il conçoit des outils, instruments et techniques rudimentaires. Il connaît les exemples les plus manifestes de l'apport de la science et de la technologie aux conditions de vie de l'homme.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève utilise des outils, techniques, instruments et procédés plus complexes et abstraits qu'au cycle précédent. Il en exploite davantage le potentiel. Il porte un jugement plus nuancé sur les résultats qu'il obtient. Il conçoit des outils, instruments et techniques plus élaborés. Il reconnaît quelques grandes sphères d'application de la science et de la technologie telles que l'informatique, la biotechnologie, le génie médical, la pharmacologie, la transformation et l'exploitation de l'énergie, la robotique, l'aéronautique, etc.

COMPÉTENCE 3 • COMMUNIQUER À L'AIDE DES LANGAGES UTILISÉS EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE.**Sens de la compétence****EXPLICITATION**

La communication constitue une facette essentielle de l'activité scientifique et technologique. La recherche et le dépouillement de plusieurs types de documents, la présentation claire et complète de résultats et la confrontation d'idées sont des dimensions omniprésentes du travail des scientifiques, des ingénieurs, des technologues et des techniciens. Cette communication fait appel à plusieurs langages qui permettent d'exprimer des concepts, des lois, des théories et des modèles, à l'aide notamment du formalisme de la mathématique. Ces langages sont constitués de termes courants, dont certains revêtent une signification particulière, de termes et d'expressions spécialisés ainsi que de modes de représentation tels que des symboles, des diagrammes, des tableaux et des graphiques.

Cette compétence consiste à interpréter et à émettre des messages en utilisant différentes composantes des langages propres à la science et à la technologie. L'élève emploie divers modes de représentation tels les dessins, les schémas, les graphiques, les symboles. La maîtrise des langages et des modes de représentation utilisés en science et technologie progresse tout au long de l'apprentissage. Elle favorise une structuration et une expression de plus en plus articulée de sa pensée.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

En accordant de l'attention à l'exactitude et à la clarté de sa communication, aux supports qu'il utilise et aux individus auxquels il s'adresse, l'élève développe certaines compétences transversales, plus particulièrement celle qui touche l'habileté à communiquer et celle qui se rapporte à l'exploitation de l'information.

CONTEXTE DE RÉALISATION

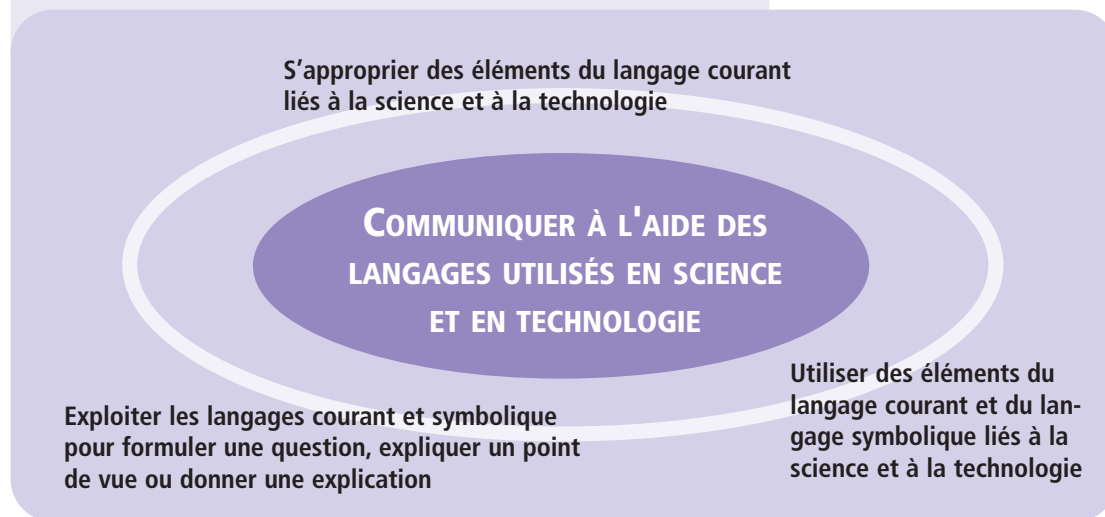
La communication intervient au cours d'activités variées. L'élève peut faire appel à divers modes de représentation pour soutenir un questionnement, comprendre les idées des autres, fournir une démonstration, proposer une explication. Il utilise divers éléments des langages propres à la science et à la technologie pour expliquer des phénomènes, décrire des objets, des procédés ou des outils. Il est invité à inclure dans sa communication des références d'ordre historique et culturel.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au *deuxième cycle* l'élève utilise des éléments du langage courant et du langage symbolique pour exprimer ses idées, ses explications et ses solutions relatives à des problèmes, concepts ou problématiques de science et de technologie. Il s'approprie graduellement les éléments du langage courant et du langage symbolique qui sont utilisés dans leur acception scientifique et technologique et il y recourt de façon adéquate lorsqu'il participe à des discussions avec ses pairs ou lorsqu'il propose une idée, une explication ou une solution. 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 (règles, syntaxe, termes, symboles, dessins, schémas, graphiques), d'autre part.

Au *troisième cycle* l'élève poursuit son appropriation des langages liés à la science et à la technologie en s'appuyant sur les apprentissages réalisés au cours du deuxième cycle. Il fait une utilisation de plus en plus juste des éléments constitutifs du langage courant et du langage symbolique lorsqu'il échange son point de vue avec ses pairs. Il fait preuve à la fois de créativité et de rigueur dans le choix et l'utilisation des modes de représentation les plus pertinents.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Compréhension de l'information de nature scientifique et technologique ② ③
- Transmission correcte de l'information de nature scientifique et technologique ② ③

Attentes de fin de cycle

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève interprète et transmet correctement de l'information scientifique et technologique simple comprenant quelques facettes (termes du langage courant qui ont la même signification que dans la vie de tous les jours, termes du langage courant qui ont une signification différente ou plus précise, quelques termes et expressions spécialisées, diagrammes, tableaux et graphiques simples).

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève interprète et transmet correctement de l'information scientifique et technologique plus complexe comprenant des facettes à la fois plus nombreuses et plus élaborées (expressions et termes spécialisés plus nombreux; symboles, formules, diagrammes, tableaux et graphiques plus nombreux et plus élaborés).

Repères culturels

Les compétences du programme de science et technologie ont besoin, pour se développer, d'un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve plusieurs repères culturels. Ces derniers permettent de mettre en perspective, d'enrichir, de personnaliser, de nuancer et de mieux intégrer les compétences et les savoirs essentiels du programme. La liste ci-après n'est pas exhaustive : elle présente un ensemble de propositions qui s'inscrivent dans le sens de la perspective souhaitée.

La science, la technologie et les autres champs de l'activité humaine : La science et la technologie se sont développées en constante symbiose, de même qu'en interaction continue avec d'autres domaines de l'activité humaine. Ainsi, plusieurs découvertes furent étroitement liées à l'invention d'instruments de mesure (ex. : *horloge, thermomètre*) et d'observation (ex. : *loupe, microscope, télescope*). Par ailleurs, des activités humaines aussi diverses que l'agriculture, l'élevage, la métallurgie ou l'architecture, par exemple, ont apporté une contribution importante au développement de la science et de la technologie et bénéficié en retour de leurs découvertes.

Histoire : Le contexte climatique, économique, social, politique et religieux détermine en grande partie le développement de la science et de la technologie. Celles-ci remontent à la plus haute Antiquité. Le cadran solaire, le calendrier, la fonte des métaux et le labourage des sols, par exemple, furent découverts bien avant Jésus-Christ. Tous les objets de la vie quotidienne, qu'il s'agisse d'un couteau ou d'un vélo, possèdent une histoire, parfois très longue, qui nous en apprend énormément sur la curiosité, la ténacité et l'imagination des êtres humains.

Personnes : Les découvertes scientifiques et les inventions technologiques ont toujours été et sont encore le fait de personnes ou groupes de personnes influencés par les contraintes de leur époque et de leur environnement. Des scientifiques tels que Galilée, Newton, Lavoisier, Pasteur, Darwin, Marie Curie et Einstein, pour n'en nommer que quelques-uns, ont contribué, en s'appuyant sur les travaux de leurs prédécesseurs et de leurs contemporains, à des progrès fondamentaux en science et technologie. Plus près de nous, des scientifiques, ingénieurs ou technologues québécois et canadiens sont reconnus dans leurs domaines. Des hommes et des femmes de tous les pays et de toutes les cultures œuvrent dans les domaines scientifiques et technologiques. Les professions

de biologiste, de météorologue, de chimiste et d'ingénieur, par exemple, sont en général bien connues, mais il existe également des professions dont on parle moins et qui sont tout aussi intéressantes et utiles : géologue, cartographe, technicien agricole et forestier, etc.

Valeurs : La science et la technologie s'appuient sur des valeurs fondamentales qui assurent la crédibilité de leurs résultats telles que l'objectivité, la rigueur et la précision.

Éthique : Même les scientifiques, les ingénieurs et les technologues les mieux intentionnés mènent parfois des recherches ou aboutissent à des résultats discutables ou controversés. Par conséquent, les façons de conduire les recherches ainsi que les usages qui sont faits des découvertes et des applications de la science et de la technologie doivent être examinés à la lumière de critères rationnels et éthiques exigeants et, plus important encore, être discutés sur la place publique.

Impacts : Les impacts de la science et de la technologie sont considérables. Notre façon de vivre est maintenant radicalement différente de ce qu'elle était il y a quelques siècles : le chauffage, le transport, les communications, l'hygiène et la santé, par exemple, se sont prodigieusement améliorés. Certains impacts peuvent toutefois s'avérer très néfastes telle la détérioration de l'environnement. La conscience de la nature et de la gravité de ces impacts incite à agir pour en limiter les effets les plus dommageables et contribuer ainsi à la conservation de l'environnement et à l'amélioration de la vie.

Limites : Malgré leur énorme potentiel explicatif et prédictif et leur capacité de modifier en profondeur notre environnement, la science et la technologie ne sont ni parfaites ni toutes puissantes. Elles peuvent répondre à de nombreuses questions, mais les réponses apportées soulèvent souvent de nouvelles questions qui, parfois, restent longtemps sans réponse. Par ailleurs, plusieurs contraintes limitent le développement de la science et de la technologie, parmi lesquelles l'économie, les connaissances actuelles et les questions d'ordre éthique.

Savoirs essentiels

Les savoirs essentiels se répartissent en trois grands domaines avec lesquels l'élève doit être mis en contact : l'univers matériel, la Terre et l'Espace, l'univers vivant. Ils s'articulent autour de quelques concepts unificateurs qui permettent de faire des liens entre les domaines : la matière; l'énergie; les forces et les mouvements; les systèmes et l'interaction.

Ces concepts unificateurs regroupent un certain nombre de notions propres à chacun des domaines. Ces notions, dont le choix est laissé à l'initiative de l'enseignant, doivent être abordées par le biais de problématiques concrètes explorées par les élèves à l'aide de matériel de manipulation. Ces problématiques peuvent être introduites par des activités fonctionnelles (ex. : *discussion, remue-méninges, lecture*) et conclues par des activités de structuration (ex. : *réseau notionnel, rapport, présentation*).

Les exemples placés entre parenthèses à la suite de plusieurs notions fournissent des balises pour délimiter l'étendue que l'on devrait accorder aux savoirs essentiels en cause. Ils permettent d'illustrer le niveau de complexité auquel ces notions peuvent être étudiées au primaire.

CONNAISSANCES

L'UNIVERS MATÉRIEL

• Matière

- Les propriétés et les caractéristiques de la matière sous différents états (solide, liquide, gazeux) :
 - forme 2
 - couleur 2
 - texture 2
 - masse et poids 2
 - masse volumique (ex. : *petits objets légers et lourds, gros objets légers et lourds*) 2
 - densité et flottabilité 2 3

- autres propriétés physiques (ex. : *élasticité, dureté, perméabilité et imperméabilité, solubilité*) 3
- matériaux qui composent un objet 3
- Les transformations de la matière
 - sous forme de changements physiques (ex. : *casser, broyer, changements d'état*) 2
 - sous forme de changements chimiques (ex. : *réactions chimiques simples : rouille, combustion, acide-base*) 3
 - fabrication de produits domestiques (ex. : *savon, papier*) 2 3

• Énergie

- Les formes d'énergie :
 - formes d'énergie (ex. : *mécanique, électrique, chimique, calorifique, lumineuse, sonore, nucléaire*) 2
 - sources d'énergie (ex. : *eau en mouvement, réaction chimique dans une pile, rayonnement solaire*) 3
- La transmission de l'énergie :
 - conductibilité thermique (ex. : *conducteurs et isolants*) 3
 - conductibilité électrique (ex. : *conducteurs et isolants*) 3
 - circuits électriques simples 3
 - ondes sonores (ex. : *volume, timbre, écho*) 2
 - rayonnement lumineux (ex. : *réflexion, réfraction*) 3
 - convection (ex. : *dans les gaz et dans les liquides*) 2
- La transformation de l'énergie :
 - consommation et conservation de l'énergie par l'homme (ex. : *compteur électrique, isolation*) 2 3
 - transformation de l'énergie d'une forme à une autre (ex. : *transformation par les machines*) 2 3

• Forces et mouvements

- Effets de l'attraction gravitationnelle sur un objet (ex. : *chute libre, pendule*) 3

L'UNIVERS MATÉRIEL (SUITE)

– Effet de l'attraction électrostatique (ex. : <i>papier attiré par objet chargé</i>)	2	
– Effet de l'attraction électromagnétique (ex. : <i>aimant, électroaimant</i>)	3	
– Pression (ex. : <i>pression dans un ballon, aile d'avion</i>)	3	
– Effets d'une force sur la direction d'un objet (ex. : <i>pousser, tirer</i>)	2	
– Effets combinés de plusieurs forces sur un objet (ex. : <i>renforcement, opposition</i>)	3	
– Caractéristiques du mouvement (ex. : <i>direction, vitesse</i>)	2	
• Systèmes et interaction		
– Machines simples (ex. : <i>levier, plan incliné, vis, poulie, treuil</i>)	2	
– Autres machines (ex. : <i>chariot, roue hydraulique, éolienne</i>)	3	
– Fonctionnement d'objets fabriqués (ex. : <i>matériaux, formes, fonctions</i>)	2	3
– Servomécanisme et robots	3	
– Technologie du transport (ex. : <i>automobile, avion, bateau</i>)	2	3
– Technologie de l'électron (ex. : <i>téléphone, radio, enregistrement du son, télévision, transistor, microprocesseur, ordinateur</i>)	2	3
• Techniques et instrumentation		
– Fabrication (ex. : <i>interprétation de plans, traçage, découpage, assemblage, finition</i>)	2	3
– Utilisation d'instruments de mesure simples (ex. : <i>règles, compte-gouttes, balance, thermomètre</i>)	2	3
– Utilisation de machines simples		
– Utilisation d'outils (ex. : <i>pince, tournevis, marteau, clé, gabarit simple</i>)	2	3

– Conception et fabrication d'instruments, d'outils, de machines, de structures (ex. : <i>ponts, tours</i>), de dispositifs (ex. : <i>filtration de l'eau</i>), de modèles (ex. : <i>planeur</i>), de circuits simples	2	3
• Langage approprié		
– Terminologie liée à la compréhension de l'univers matériel	2	3
– Conventions et modes de représentation propre aux concepts à l'étude	2	3
– Symboles (H ₂ O)		3
– Graphiques (ex. : <i>pictogramme, histogramme</i>)	2	3
– Tableaux	2	3
– Dessins, croquis	2	3
– Normes et standardisation	2	3

LA TERRE ET L'ESPACE

• Matière		
– Les propriétés et caractéristiques de la matière terrestre		
– sol, eau et air	2	
– traces de vivant et fossiles	2	
– classification de roches et minéraux		3
– L'organisation de la matière :		
– cristaux	2	
– structure de la Terre (ex. : <i>continents, océans, calottes glaciaires, montagnes, volcans</i>)		3
– La transformation de la matière		
– cycle de l'eau	2	
– phénomènes naturels (ex. : <i>érosion, foudre</i>)		3

LA TERRE ET L'ESPACE (SUITE)

• Énergie

- Les sources d'énergie :
 - énergie solaire 2
 - énergie hydraulique (ex. : *barrage hydroélectrique, énergie marémotrice*) 2
 - énergie éolienne 2
 - énergie fossile 3
- La transmission de l'énergie (ex. : *rayonnement*) 3
- La transformation de l'énergie :
 - énergies renouvelables 2
 - énergies non renouvelables 3

• Forces et mouvements

- La rotation de la Terre (ex. : *jour et nuit, déplacement apparent du Soleil et des étoiles*) 2
- Les marées 3

• Systèmes et interaction

- Le système Soleil-Terre-Lune 2
- Le système solaire 3
- Les saisons 3
- Les étoiles et les galaxies (ex. : *constellations*) 2 3
- Les systèmes météorologiques (ex. : *nuages, précipitations, orages*) et les climats 2 3
- Technologies de la Terre, de l'atmosphère et de l'Espace (ex. : *sismographe, prospection, prévision météorologique, satellites, station spatiale*) 2 3

• Techniques et instrumentation

- Utilisation d'instruments d'observations simples (ex. : *jumelles, télescope, binoculaire*) 2 3
- Utilisation d'instruments de mesure simples (ex. : *règles, balance, thermomètre, girouette, baromètre, anémomètre, hygromètre*) 2 3
- Conception, fabrication d'instruments de mesure et de prototypes 2 3

• Langage approprié

- Terminologie liée à la compréhension de la Terre et de l'Univers 2 3
- Conventions et modes de représentation (ex. : *globe terrestre, constellations*) 2 3
- Dessins, croquis 2 3

L'UNIVERS VIVANT

• Matière

- Les caractéristiques du vivant :
 - métabolisme des végétaux et des animaux (ex. : *nutrition, respiration, croissance, mort*) 2 3
 - la reproduction des végétaux et des animaux 2 3
- L'organisation du vivant :
 - classification des êtres vivants (ex. : *micro-organismes, champignons, végétaux, animaux*) 2
 - anatomie des végétaux (ex. : *parties de la plante*) 2
 - anatomie des animaux (ex. : *parties et principaux systèmes*) 2
 - sens (*vue, ouïe, odorat, goût, toucher*) 2
 - système reproducteur de l'homme et de la femme 3
- Les transformations du vivant
 - croissance des végétaux et des animaux 2
 - métamorphoses (ex. : *papillon, grenouille*) 3

L'UNIVERS VIVANT (SUITE)

- croissance et développement de l'homme et de la femme	3	
- évolution des êtres vivants	3	
• Énergie		
- Les sources d'énergie des êtres vivants :		
- alimentation chez les animaux (ex. : besoins en eau, glucides, lipides, protéines, vitamines, minéraux)	2	
- photosynthèse chez les végétaux (ex. : besoins en eau et gaz carbonique)		3
- technologies de l'agriculture et de l'alimentation (ex. : croisements et bouturage de plantes, sélection et reproduction des animaux, fabrication d'aliments, pasteurisation)	2	3
- La transformation de l'énergie chez les êtres vivants :		
- chaînes alimentaires	2	
- pyramides alimentaires		3
• Forces et mouvement		
- Les mouvements chez les animaux (ex. : reptation, marche, vol)	2	
- Les mouvements chez les végétaux (ex. : phototropisme, hydrotropisme, géotropisme)		3
• Systèmes et interaction		
- L'interaction entre les organismes vivants et leur milieu		
- habitats des êtres vivants	2	
- parasitisme, prédation	2	
- adaptation (ex. : mimétisme)		3
- L'interaction entre l'être humain et son milieu	2	3
- Technologies de l'environnement (ex. : recyclage, compostage)	2	3
• Techniques et instrumentation		
- Utilisation d'instruments d'observations simples (ex. : loupe, binoculaire, jumelles, microscope)	2	3

- Utilisation d'instruments de mesure simples (ex. : règles, compte-gouttes, balance, thermomètre)	2	3
- Conception, fabrication d'environnements (ex. : aquarium, terrarium, incubateur, serre)	2	3

• Langage approprié

- Terminologie liée à la compréhension de l'univers vivant	2	3
- Conventions (ex. : clé d'identification de plantes et d'animaux)	2	3
- Graphiques (ex. : pictogramme, histogramme)	2	3
- Tableaux (ex. : tableaux de classification de plantes et d'animaux)	2	3
- Dessins, croquis	2	3

STRATÉGIES

Les stratégies reliées à la pensée scientifique et technologique permettent de mener à bien la solution d'un problème et l'exploration d'une problématique. Elles ne sont pas nécessairement mises en œuvre dans toutes les situations et peuvent l'être dans un ordre différent de celui présenté, mais elles contribuent à un travail scientifique et technologique efficace et bien organisé.

• Stratégies d'exploration

- Aborder un problème ou un phénomène à partir de divers cadres de référence.
- Discerner les éléments pertinents à la résolution du problème.
- Évoquer des problèmes similaires déjà résolus.
- Prendre conscience de ses représentations préalables.
- Schématiser ou illustrer le problème.
- Formuler des questions.
- Émettre des hypothèses.

STRATÉGIES (SUITE)

- Explorer diverses avenues de solution.
- Anticiper les résultats de sa démarche.
- Imaginer des solutions à un problème à partir de ses explications.
- Prendre en considération les contraintes en jeu dans la résolution d'un problème ou la réalisation d'un objet.
- Réfléchir sur ses erreurs afin d'en identifier la source.
- Faire appel à divers modes de raisonnement (*ex : induire, déduire, inférer, comparer, classifier*).
- Recourir à des démarches empiriques (*ex : tâtonnement, analyse, exploration à l'aide de ses sens*).

• Stratégies d'instrumentation

- Recourir à différentes sources d'information.
- Valider les sources d'information.
- Recourir à des techniques et à des outils d'observation variés.
- Recourir au design technique pour illustrer une solution.
- Recourir à des outils de consignation (*ex : schémas, notes, graphique, protocole, tenue d'un carnet ou d'un journal de bord*).

• Stratégies de communication

- Recourir à des modes de communication variés pour proposer des explications ou des solutions (*ex : exposé, texte, protocole*).
- Recourir à des outils permettant de représenter des données sous forme de tableaux et de graphiques ou de tracer un diagramme.
- Organiser les données en vue de les présenter.
- Échanger des informations.
- Confronter différentes explications ou solutions possibles à un problème pour en évaluer la pertinence (*ex : plénière*).

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Utiliser le courrier électronique pour échanger de l'information.
- Utiliser Internet pour accéder à des sites à caractère scientifique et technologique.
- Utiliser des cédéroms pour recueillir de l'information sur un sujet à l'étude.
- Organiser et présenter des données à l'aide de divers logiciels.
- Utiliser des logiciels de simulation.
- Utiliser des logiciels de dessin.
- Produire une représentation graphique de données.
- Expérimenter en étant assisté de l'ordinateur.
- Robotiser et automatiser.

Chapitre



Photo: Alain Desilets

Domaine de l'univers social

Chapitre 7

Domaine de l'univers social



La géographie et l'histoire favorisent l'ouverture sur le monde. Elles invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité.

Les disciplines rattachées au domaine de l'univers social jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel on vit, s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution. Comment participer, en effet, à une société de plus en plus complexe et changeante si l'on ne dispose pas des repères et des clés de lecture indispensables pour saisir et interpréter les mécanismes qui président à son organisation territoriale et pour comprendre comment elle se construit dans le temps?

La géographie et l'histoire favorisent l'ouverture sur le monde. Elles orientent le regard de l'élève sur les relations qui s'établissent tant à l'intérieur des sociétés qu'entre celles-ci et leur territoire. Elles invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité. Elles développent la capacité de mise en perspective et celle de distanciation, premiers pas vers une compréhension éclairée des réalités sociales et territoriales. Enfin, elles permettent de prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements. Comprises dans ce sens, ces disciplines constituent les fondements de l'apprentissage de la vie dans une société pluraliste.

L'éducation à la citoyenneté s'intègre aux apprentissages propres à la géographie et à l'histoire. Il s'agit cependant d'un apprentissage complexe auquel tous les programmes d'études doivent contribuer et qui fait appel à des compétences d'ordre personnel et social tout autant qu'à des compétences d'ordre intellectuel.

OBJECTIF GÉNÉRAL DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

Construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé.

APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

- ▶ Expliquer, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales.
- ▶ Mettre en perspective des réalités sociales.

Les disciplines du domaine de l'univers social n'étant pas inscrites à la grille-matières du premier cycle du primaire, il importe d'assurer une continuité entre l'exploration de différents milieux, amorcée à l'éducation préscolaire, et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société dans l'espace et le temps, aux deuxième et troisième cycles. Les apprentissages associés au développement de la compétence du premier cycle doivent donc être pris en charge par les programmes disciplinaires obligatoires à ce cycle. Il est fondamental de développer cette compétence, car elle assure la préparation nécessaire au développement des compétences prescrites par les programmes des deuxième et troisième cycles.

Premier cycle du primaire

COMPÉTENCE • CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DE L'ESPACE, DU TEMPS ET DE LA SOCIÉTÉ.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Construire une représentation de l'espace ou du temps, c'est apprendre à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons. Cela implique l'appropriation et la maîtrise d'outils de représentation de l'espace et du temps. Construire une représentation de la société, c'est découvrir qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers. Ces apprentissages revêtent un caractère évolutif. Ils s'amorcent à partir de référents connus pour s'en affranchir graduellement et aller vers l'ailleurs et l'autrefois.

À l'éducation préscolaire, l'enfant a découvert les exigences de la vie en collectivité. Il a déjà observé différents milieux et il s'est initié aux concepts d'espace et de temps. Les apprentissages associés au premier cycle du primaire s'appuient sur ces acquis et assurent la préparation nécessaire aux apprentissages des deuxième et troisième cycles au cours desquels la construction des concepts d'espace, de temps et de société se poursuivra. Ils élargissent le cadre de référence spatial et temporel et permettent d'amorcer l'acquisition du vocabulaire de base relatif à l'espace, au temps et aux réalités sociales. Ces apprentissages constituent, par ailleurs, une initiation au changement et à la différence.

Ces apprentissages développent des attitudes d'ouverture et de tolérance, premiers pas dans la formation du citoyen. Le rapport que l'élève est amené à établir entre certaines actions et leurs répercussions sur un groupe ou sur un territoire contribue également à son éducation à la citoyenneté en le sensibilisant à l'importance de l'engagement personnel et collectif.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société appelle une démarche de résolution de problèmes et une exploitation méthodique et rigoureuse de l'information accessible. Cette compétence conduit aussi à apprendre à gérer ses relations avec l'autre et à construire peu à peu son identité au contact de la différence.

CONTEXTE DE RÉALISATION

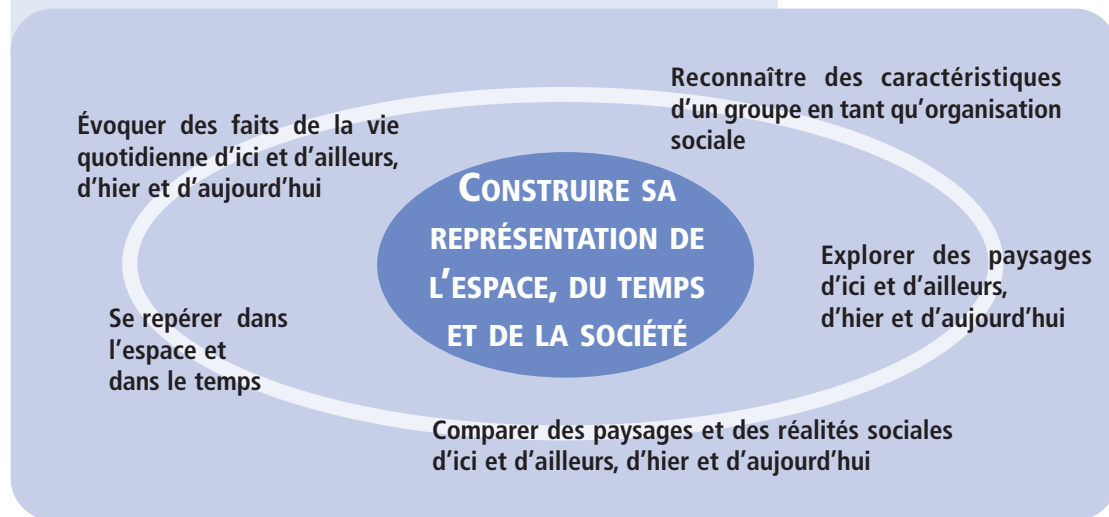
Cette compétence se développe par le biais des programmes disciplinaires et trouve dans les domaines généraux de formation des points d'ancrage privilégiés. Le cadre de référence spatial est la classe, l'école, la rue, le quartier ou la localité. L'exploration de l'espace s'effectue par l'observation directe (sur le terrain) ou indirecte (plan simple, illustration, maquette).

Le cadre de référence temporel est la vie de l'élève, celle de ses parents, de ses grands-parents et de ses arrière-grands-parents. L'exploration du passé se fait par le recours aux documents écrits, visuels ou médiatiques et aux ressources du milieu, ainsi que par l'utilisation de lignes du temps graduées en jours, semaines, mois, années, décennies et siècles.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

L'élève est amené à observer et à décrire des ressemblances, des différences et des changements chez des personnes, au sein de groupes et dans des paysages. Ses premiers apprentissages s'inscrivent en référence à des personnes proches et dans le contexte de groupes, d'espaces et de durées connus. Il explore graduellement des groupes et des espaces similaires, ici et ailleurs, hier et aujourd'hui, ce qui le conduit à fréquenter des paysages différents et des époques plus lointaines, allant jusqu'au siècle. Il effectue ainsi le passage d'espaces et de temps familiers à des espaces et des temps non familiers. Cette exploration s'appuie sur l'utilisation d'outils tels que la ligne du temps ou le plan simple et permet l'acquisition du vocabulaire de base lié à la société, à l'espace et au temps.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Repérage dans l'espace et dans le temps 1
- Usage d'un vocabulaire précis relatif à l'espace, au temps et aux réalités sociales 1
- Description de ressemblances, de différences et de changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui 1

Légende: 1 1^{er} cycle

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle, l'élève utilise les outils appropriés pour se repérer dans l'espace et dans le temps. Il évoque des événements de la vie quotidienne. Il décrit des caractéristiques d'un groupe d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il décrit les éléments qui composent un paysage, des ressemblances, des différences et des changements. Il emploie, pour ce faire, un vocabulaire précis.

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

- Faits
 - de la vie de l'élève
 - de celle de ses proches
 - Personnes
 - traits physiques à différents moments de la vie
 - activités à différents âges de la vie
 - objets utilisés couramment
 - Groupes
 - membres (nombre, rôles)
 - besoins
 - interdépendance dans la satisfaction des besoins
 - règles communes de fonctionnement
 - Paysages
 - éléments naturels
 - éléments humains
- } ⇒ auxquels l'élève appartient

- ◆ ici
- ◆ ailleurs
- ◆ hier
- ◆ aujourd'hui



- ⇒ ressemblances
- ⇒ différences
- ⇒ changements

TECHNIQUES

- Techniques relatives au temps :
 - ⇒ ligne du temps
 - ⇒ calendrier
 - Techniques relatives à l'espace :
 - ⇒ plan simple
 - ⇒ illustration
 - ⇒ maquette
 - ⇒ terrain
- construction
 - lecture
 - utilisation de repères
 - calcul de durée
 - situation de faits de la vie de l'élève et de celle de ses proches
-
- lecture
 - localisation
 - utilisation de repères
 - utilisation des points cardinaux
 - orientation



Photo: Alain Désilets

Présentation des disciplines

L'étude de la géographie et de l'histoire à l'école permet de développer la capacité à raisonner en privilégiant les perspectives de l'espace et du temps.

La géographie ne se limite plus, dans son analyse du rapport entre la nature et l'être humain, à l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres. Elle s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde. Lorsque des êtres humains s'installent dans un lieu, ils s'y adaptent et ils le transforment pour répondre à leurs besoins, en tenant compte de ses atouts et de ses contraintes. Ainsi organisé et construit, cet espace devient un territoire qui porte la marque de ceux qui l'habitent. La géographie en fournit les clés de lecture. À l'école, quel que soit le niveau d'échelle considéré, la géographie permet de répondre à trois questions essentielles : Comment s'organise un espace social ? Comment les sociétés s'intègrent-elles dans les écosystèmes ? Comment un espace social se différencie-t-il et comment ces différenciations sont-elles vécues par les humains ?

De son côté, l'étude de l'histoire vise le développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui sont propres. Elle ne se résume donc pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation. Par ailleurs, la recherche de liens entre le présent et des réalités du passé induit un traitement des faits qui va dans

le sens de la continuité, concept de base en histoire. La capacité de mise en perspective qu'appelle la discipline conduit à situer les événements dans un contexte temporel. L'histoire aide aussi à comprendre, à accepter la différence en faisant découvrir qu'« il y a dans l'autre des éléments du même » (A. Ségol). Elle contribue ainsi à la construction de l'identité et au développement de la tolérance, attitude indispensable en démocratie.

L'éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative importante à laquelle participe l'ensemble des disciplines. Elle ne se limite pas à une simple acquisition de connaissances. La géographie et l'histoire contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchi et autonome au débat social. Elles amènent l'élève à construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales. Ce faisant, celui-ci est fréquemment appelé à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres. Il s'entraîne ainsi à présenter son point de vue tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles.

Enfin, la nature même de leurs objets d'étude et la perspective dans laquelle ceux-ci s'inscrivent à l'école font de la géographie et de l'histoire des disciplines particulièrement riches sur le plan de la culture. Le regard porté sur des réalités sociales et territoriales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, notamment les réalités

culturelles, scientifiques et technologiques, constituent une contribution essentielle de ces disciplines à l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement.

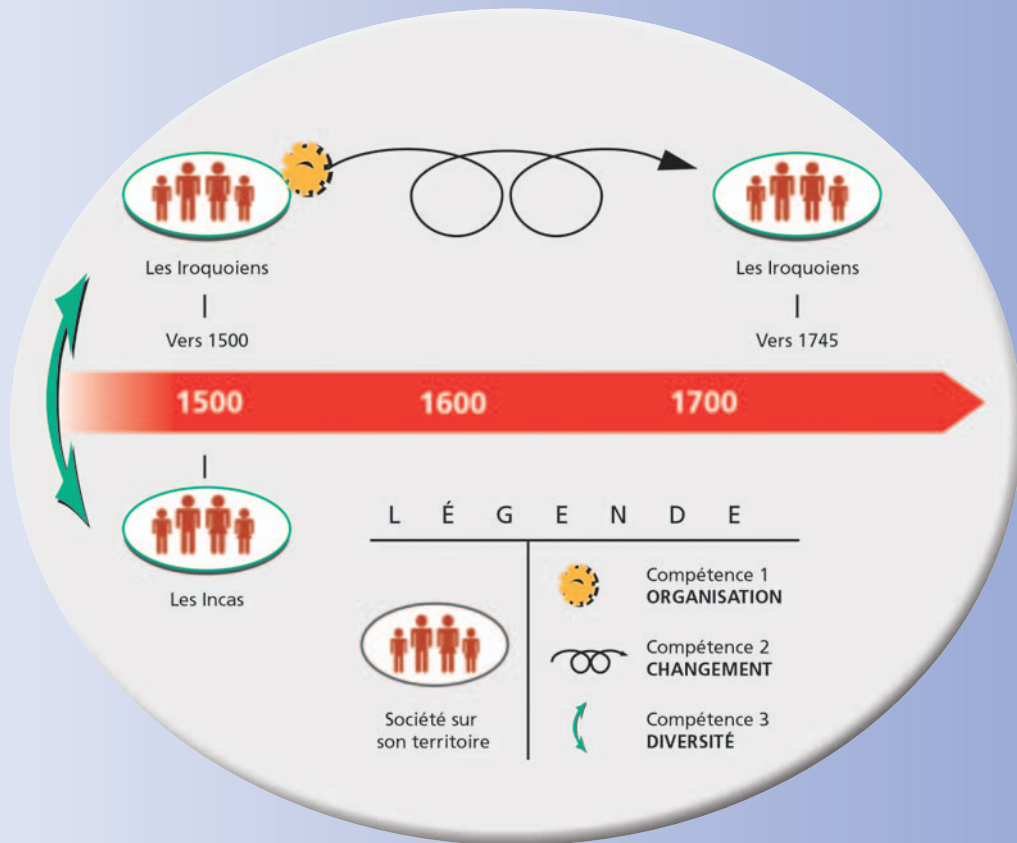
Le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement de trois compétences :

- Lire l'organisation d'une société sur son territoire;
- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire;
- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Ces compétences se rapportent toutes trois à la lecture de sociétés et de territoires, mais abordée sous des angles différents : l'organisation, le changement et la diversité. La capacité de lire l'organisation d'une société sur son territoire demeure cependant primordiale, car elle permet de constater et d'interpréter les changements qui se produisent dans le temps ou de comparer des organisations de sociétés et de territoires entre elles. Ainsi, par exemple, la lecture que l'élève fait de l'organisation de la société iroquoise sur le territoire qu'elle occupe vers 1500 l'amène à la comparer à ce qu'elle est devenue vers 1745 pour interpréter les changements survenus. Il la compare aussi à celle des Incas vers 1500, sous certains aspects, pour en faire ressortir les ressemblances et les différences.

Le développement de ces trois compétences repose sur l'acquisition de connaissances et de concepts qui se rapportent aux territoires et aux sociétés observées. Il exige que l'élève procède à une recherche et réalise une production, ce qui suppose que l'on y consacre suffisamment de temps. Il importe que ces apprentissages relatifs à des territoires et à des sociétés éloignés dans l'espace et dans le temps trouvent des points d'ancrage dans le présent, de façon à faciliter le passage d'espaces et de temps familiers à des espaces et des temps non familiers.

Schéma 10.1
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté



COMPÉTENCE 1 • LIRE L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Une société se compose de groupes humains organisés qui occupent un espace auquel ils s'adaptent mais qu'ils transforment aussi pour répondre à leurs besoins. Lire l'organisation d'une société sur son territoire, c'est démontrer la dynamique qui s'établit entre celle-ci et l'aménagement de l'espace qu'elle occupe en tenant compte du rôle joué par certains personnages et de l'incidence d'événements particuliers sur cette organisation. Le présent étant l'héritage du passé, il est nécessaire d'établir des liens entre certaines réalités sociales ou territoriales actuelles et des réalisations matérielles ou spirituelles de sociétés d'hier. Ce constat de réalités patrimoniales contribue à la construction du concept de continuité et au développement de l'identité.

La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire joue un rôle important dans l'éducation à la citoyenneté. Elle permet à l'élève de découvrir l'importance des règles de vie en société et la prise en compte de l'intérêt collectif, car c'est le partage des droits et des responsabilités entre les personnes et les groupes qui rend possible la vie en société. La prise de conscience des liens qui existent entre la satisfaction des besoins, l'utilisation des ressources et l'aménagement du territoire contribue en outre à la responsabilisation de l'élève face à l'environnement considéré comme un bien collectif.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Le développement de cette compétence fait appel à l'ensemble des compétences transversales d'ordre intel-

lectuel. L'élève doit exploiter l'information, résoudre des problèmes et exercer son jugement critique. Il est aussi appelé à mettre en œuvre sa pensée créatrice lorsque vient le moment de concevoir une production faisant état de sa lecture de l'organisation d'une société sur son territoire. Une telle démarche contribue à l'acquisition de méthodes de travail efficaces et peut gagner à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève est placé dans des situations d'apprentissage qui partent de réalités actuelles servant d'éléments déclencheurs. Il doit recourir à des ressources du milieu ainsi qu'à des documents écrits, visuels ou médiatiques variés. Il se sert d'un atlas dont les cartes géographiques et historiques sont simples et présentées à différentes échelles ainsi que d'autres représentations de l'espace (plans, illustrations, maquettes). Il utilise des lignes du temps graduées par décennies, siècles et millénaires au deuxième cycle et graduées par siècles et millénaires au troisième cycle.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève réinvestit sa capacité, développée au premier cycle, de partir de réalités du présent pour s'en distancier. Il cherche à rattacher des réalités sociales et territoriales actuelles au passé en indiquant des traces de cette société sur notre société et sur notre territoire. Il élargit graduellement sa représentation

des réalités sociales dans l'espace et dans le temps et découvre le vocabulaire lié à la géographie et à l'histoire. Il apprend à localiser des sociétés et leur territoire. Il découvre peu à peu, à partir de réalités observables, comment ces mêmes sociétés s'adaptent à leur territoire et comment elles le transforment. Il apprend à associer des personnages ou des événements à l'organisation sociale et à l'aménagement du territoire. Enfin, il apprend à regrouper ses connaissances dans une production qui rend compte de sa lecture de l'organisation d'une société sur son territoire.

Au cours du *troisième cycle*, l'élève consolide sa capacité de partir du présent pour se questionner sur des traces de sociétés du passé. Sa représentation de l'organisation d'une société sur son territoire s'approfondit et sa capacité d'en rendre compte dans une production se renforce. Il enrichit le vocabulaire disciplinaire qu'il a acquis aux cycles précédents. Il dépasse la simple localisation pour apprendre à relever des éléments des contextes géographique et historique des sociétés qu'il observe. Il découvre peu à peu comment établir des relations entre l'aménagement d'un territoire et des actions posées par une société pour s'y adapter ou le transformer. Il découvre des liens entre des atouts et des contraintes du territoire et l'organisation de la société. Il apprend à préciser le rôle que certains personnages ont joué dans l'organisation d'une société et dans l'aménagement de son territoire ainsi que l'incidence de certains événements sur cette organisation et cet aménagement. Il consolide sa capacité à relier le présent au passé, cherchant à estimer l'importance de traces laissées par cette société sur notre société et sur notre territoire.

Composantes de la compétence



Attentes de fin de cycle

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève indique, à partir de réalités actuelles, des traces laissées par une société du passé sur notre société et sur notre territoire. Il reconnaît des éléments de l'organisation de cette société sur son territoire. Il présente sa lecture de cette organisation dans une production. Il localise la société et son territoire, il indique des éléments d'adaptation de la société au territoire qu'elle occupe et des transformations qu'elle y a apportées. Il associe des personnages ou des événements à l'organisation sociale et territoriale. Il emploie, pour ce faire, un vocabulaire précis.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève indique, toujours à partir de réalités actuelles, des traces laissées par une société du passé sur notre société et sur notre territoire. Il lit avec plus d'aisance l'organisation d'une société sur son territoire. Il fait état de sa lecture dans une production. Il établit les contextes géographique et historique de la société, il établit les liens entre des caractéristiques de cette société et l'aménagement de son territoire, puis, entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société, il précise le rôle joué par certains personnages dans l'organisation de cette société et dans celle de son territoire ainsi que l'incidence de certains événements sur ces mêmes organisations. Il estime l'apport de cette société à la nôtre et à notre territoire. Il emploie, pour ce faire, un vocabulaire précis.

Critères d'évaluation

- Indication de traces laissées par une société sur la nôtre et sur notre territoire ②
- Localisation de la société et de son territoire ②
- Indication de transformations du territoire par la société ②
- Indication d'éléments d'adaptation de la société au territoire ②
- Association de personnages ou d'événements aux organisations sociales et territoriales ②
- Estimation de traces laissées par une société sur la nôtre et sur notre territoire ③
- Établissement des contextes géographique et historique de la société ③
- Établissement de liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire ③
- Établissement de liens entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société ③
- Précisions sur l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale ③

Légende*: ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'à la section Savoirs essentiels.

COMPÉTENCE 2 • INTERPRÉTER LE CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ ET SUR SON TERRITOIRE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Poser un regard sur une société et sur un territoire à deux moments, c'est faire une lecture diachronique qui permet d'observer les changements qui s'y sont produits et les inscrire dans la durée. C'est par la mise en relation des causes et des conséquences d'un changement social ou territorial et par la prise en compte de la contribution de personnages et d'événements à ce changement que l'on parviendra à l'interpréter, et donc à lui donner du sens. Donner du sens au changement, c'est aussi chercher comment celui-ci se perpétue dans le présent.

La recherche du sens des changements qui se produisent dans une société ou sur son territoire entraîne une mise en perspective qui force à s'interroger sur des opinions ou des croyances préconçues et à remettre en question ou, au contraire, à consolider certaines valeurs ou certaines attitudes. Cela permet aussi de prendre conscience de l'impact que peut avoir l'action humaine sur le cours des événements et de découvrir la portée de l'engagement personnel. Il s'agit là d'une contribution importante au développement d'attitudes et de valeurs essentielles à l'exercice du rôle de citoyen.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Le développement de cette compétence fait appel à l'ensemble des compétences transversales, tout comme la compétence à lire l'organisation d'une société sur son territoire. L'exercice du jugement critique y occupe une place de choix, puisqu'il s'agit de comparer et d'interpréter des réalités.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève est placé dans des situations d'apprentissage qui partent de réalités actuelles servant d'éléments déclencheurs. Il doit recourir à des ressources du milieu ainsi qu'à des documents écrits, visuels ou médiatiques variés, documents qui, au troisième cycle, présentent des points de vue divergents. Il se sert d'un atlas dont les cartes géographiques et historiques sont simples et présentées à différentes échelles ainsi que d'autres représentations de l'espace (plans, illustrations, maquettes). Il utilise des lignes du temps graduées par décennies, siècles et millénaires au deuxième cycle et graduées par siècles et millénaires au troisième cycle.

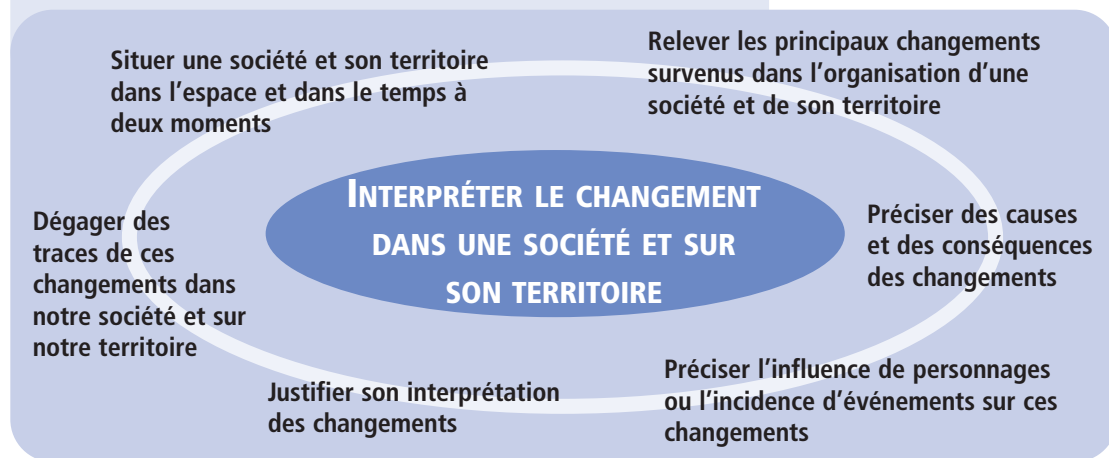
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE DANS LE CYCLE

Au *deuxième cycle*, l'élève enrichit sa compréhension du concept de changement et découvre le vocabulaire lié à l'histoire et à la géographie. Il localise une société et son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments pour en indiquer les changements. En partant de réalités observables, il relève des changements sociaux et territoriaux, en reconnaît des causes et des conséquences et y associe des personnages ou des événements. Il cherche à retrouver dans la société actuelle et sur son territoire des traces laissées par ces changements. Il apprend à regrouper ses connaissances dans une production qui fait état de son interprétation des changements observés. Pour ce faire, il peut utiliser des supports variés tels que des schémas, des tableaux, des illustrations. Il développe

son jugement critique en exprimant son point de vue sur ces changements, en le confrontant à celui d'autres élèves, en le défendant et en le nuancant au besoin.

Au cours du *troisième cycle*, l'élève progresse dans le développement de sa compétence à interpréter des changements survenus dans une société et sur son territoire en leur donnant du sens. Il enrichit le vocabulaire disciplinaire qu'il a acquis aux cycles précédents. Il dépasse la simple indication de changements dans la localisation dans l'espace et dans le temps pour établir des changements dans les contextes géographiques et historiques de la société aux deux moments retenus. En partant de réalités observables, il ne se limite plus à relever des changements sociaux et territoriaux, il les décrit. De même, dans sa recherche de sens, il ne se limite plus à reconnaître des causes, des conséquences ainsi que des changements sociaux et territoriaux, il les établit, passant ainsi du simple repérage à l'inférence. Il précise l'incidence d'événements ou le rôle de personnages sur les changements, poussant son questionnement jusqu'à la prise en compte de l'intérêt de ces derniers. Il va plus loin que la recherche de traces du changement : il tente de cerner comment ces changements se manifestent encore aujourd'hui. Il renforce sa capacité à regrouper ses connaissances dans une production qui fait état de sa lecture des changements observés en utilisant des supports diversifiés tels des schémas, des tableaux, des illustrations. Il développe son jugement critique par la consultation de points de vue divergents avant d'arrêter le sien sur le sens du changement, de le justifier et de le confronter avec celui d'autres élèves, en le défendant et en le nuancant au besoin.

Composantes de la compétence



Attentes de fin de cycle

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève interprète des changements sociaux et territoriaux. Il présente ces changements dans une production. Il reconnaît des changements dans la localisation d'une société et de son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments, relève des changements sociaux et territoriaux, leur associe des personnages ou des événements et en reconnaît des causes et des conséquences. Il trouve dans la société et sur le territoire actuels des traces de ces changements. Il défend son interprétation des changements auprès d'autres élèves. Il emploie, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève interprète des changements sociaux et territoriaux. Il a recours à des supports variés pour présenter son interprétation de ces changements dans une production. Il reconnaît des changements dans les contextes géographiques et historiques aux deux moments retenus pour étude, décrit les changements observés et en établit des causes et des conséquences. Il précise le rôle joué par certains personnages et leurs intérêts ainsi que l'incidence de certains événements sur les changements. Il cerne dans la société et sur le territoire actuels la manière dont ces changements se manifestent encore. Il défend son interprétation auprès d'autres élèves. Il emploie, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

Critères d'évaluation

- Reconnaissance de changements dans la localisation du territoire ②
- Indication de changements dans les organisations sociales et territoriales ②
- Indication de causes et de conséquences de changements ②
- Association de personnages ou d'événements à des changements ②
- Indication de traces des changements observables aujourd'hui ②
- Recours à des arguments pertinents pour justifier son interprétation des changements observés ②
- Reconnaissance de changements dans les contextes géographiques et historiques de la société ③
- Description de changements dans les organisations sociales et territoriales ③
- Établissement de causes et de conséquences des changements ③
- Précisions sur l'influence de certains personnages et de leurs intérêts sur des changements ③
- Précisions sur l'incidence de certains événements sur des changements ③
- Précisions sur la manière dont ces changements se manifestent aujourd'hui ③
- Recours à des arguments pertinents pour justifier son interprétation du changement ③
- Utilisation de supports variés ③

COMPÉTENCE 3 • S'OUVRIR À LA DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Le regard porté sur plus d'une société et sur leur territoire à un même moment permet de découvrir la coexistence d'organisations différentes. Cette lecture synchrone fait prendre conscience de la diversité des sociétés et de leur territoire. S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire, c'est apprendre sur leurs différences, sur les causes et les conséquences de celles-ci et chercher leurs forces et leurs faiblesses respectives.

Découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales invite à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale. Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes enrichit et consolide sa vision du monde et renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielles à une vie sociale harmonieuse.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence fait appel, tout comme les deux autres, à des compétences transversales d'ordre intellectuel, notamment le jugement critique. La connotation personnelle et sociale est ici plus grande, la fréquentation de la diversité favorisant l'ouverture à l'autre, essentielle à la coopération.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève est placé dans des situations d'apprentissage partant de réalités actuelles servant d'éléments déclencheurs. Il doit recourir à des ressources du milieu ainsi qu'à des documents écrits, visuels ou médiatiques variés. Il se sert d'un atlas dont les cartes géographiques et historiques sont simples et présentées à différentes échelles ainsi que d'autres représentations de l'espace (plans, illustrations, maquettes). Il utilise des lignes du temps graduées par décennies, siècles et millénaires au deuxième cycle et graduées par siècles et millénaires au troisième cycle.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au *deuxième cycle*, l'élève enrichit sa compréhension de la diversité et découvre le vocabulaire lié à la géographie et à l'histoire. Il reconnaît des différences dans la localisation des sociétés et de leur territoire dans l'espace et dans le temps. En partant de réalités observables, il relève des ressemblances et des différences entre les sociétés et entre les territoires. Il en reconnaît des causes et des conséquences. Il développe son jugement critique en apprenant à exprimer son point de vue sur les forces et les faiblesses qu'il reconnaît à ces organisations sociales et territoriales, à le confronter à celui d'autres élèves, à le défendre et à le nuancer au besoin. Il peut utiliser des

supports diversifiés, tels des schémas, des tableaux, des illustrations, pour présenter sa vision de la diversité des sociétés et des territoires observés.

Au cours du *troisième cycle*, l'élève progresse dans le développement de la compétence à s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. Il enrichit le vocabulaire disciplinaire acquis aux cycles précédents. Il dépasse la simple reconnaissance de différences dans la localisation des sociétés et des territoires dans l'espace et dans le temps pour indiquer des différences dans leurs contextes géographiques et historiques. En partant de réalités observables, il relève des ressemblances et des différences dans l'organisation des sociétés et dans celle de leur territoire. Il ne se limite plus à en reconnaître des causes et des conséquences, il les établit. Il développe son jugement critique en apprenant à exprimer son point de vue sur les forces et les faiblesses des sociétés et des territoires qu'il observe, à le confronter à celui d'autres élèves, à le défendre et à le nuancer au besoin. Il partage sa vision de la diversité des sociétés et des territoires observés en utilisant des supports diversifiés tels des schémas, des tableaux, des illustrations.

Composantes de la compétence



Attentes de fin de cycle

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève présente sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire. Il indique des différences dans la localisation des sociétés et de leur territoire dans le temps et dans l'espace, relève des ressemblances ou des différences dans leurs organisations et en reconnaît des causes et des conséquences. Il indique des forces et des faiblesses de celles-ci. Il compare à celle des autres sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire et il la défend. Il utilise, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève présente sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire à l'aide de supports variés. Il indique des différences dans les contextes géographiques et historiques des sociétés observées. Il décrit des ressemblances et des différences dans leur organisation et en établit des causes et des conséquences. Il indique des forces ou des faiblesses des organisations sociales et territoriales observées. Il compare à celles des autres sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire et il la défend. Il utilise, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

Critères d'évaluation

- Indication de différences dans la localisation des territoires **2**
- Énoncé de ressemblances et de différences dans l'organisation des sociétés et des territoires **2**
- Indication de causes et de conséquences des ressemblances et des différences **2**
- Indication de forces et de faiblesses des organisations sociales et territoriales **2**
- Recours à des arguments pertinents dans la défense de sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire **2**
- Indication de différences dans les contextes géographiques et historiques des sociétés et de leur territoire **3**
- Description de ressemblances et de différences dans l'organisation des sociétés et des territoires **3**
- Établissement de causes et de conséquences des ressemblances et des différences **3**
- Établissement de forces et de faiblesses des organisations sociales et territoriales **3**
- Recours à des arguments pertinents dans la défense de sa vision de la diversité des sociétés et de leurs territoires **3**
- Utilisation de supports variés **3**

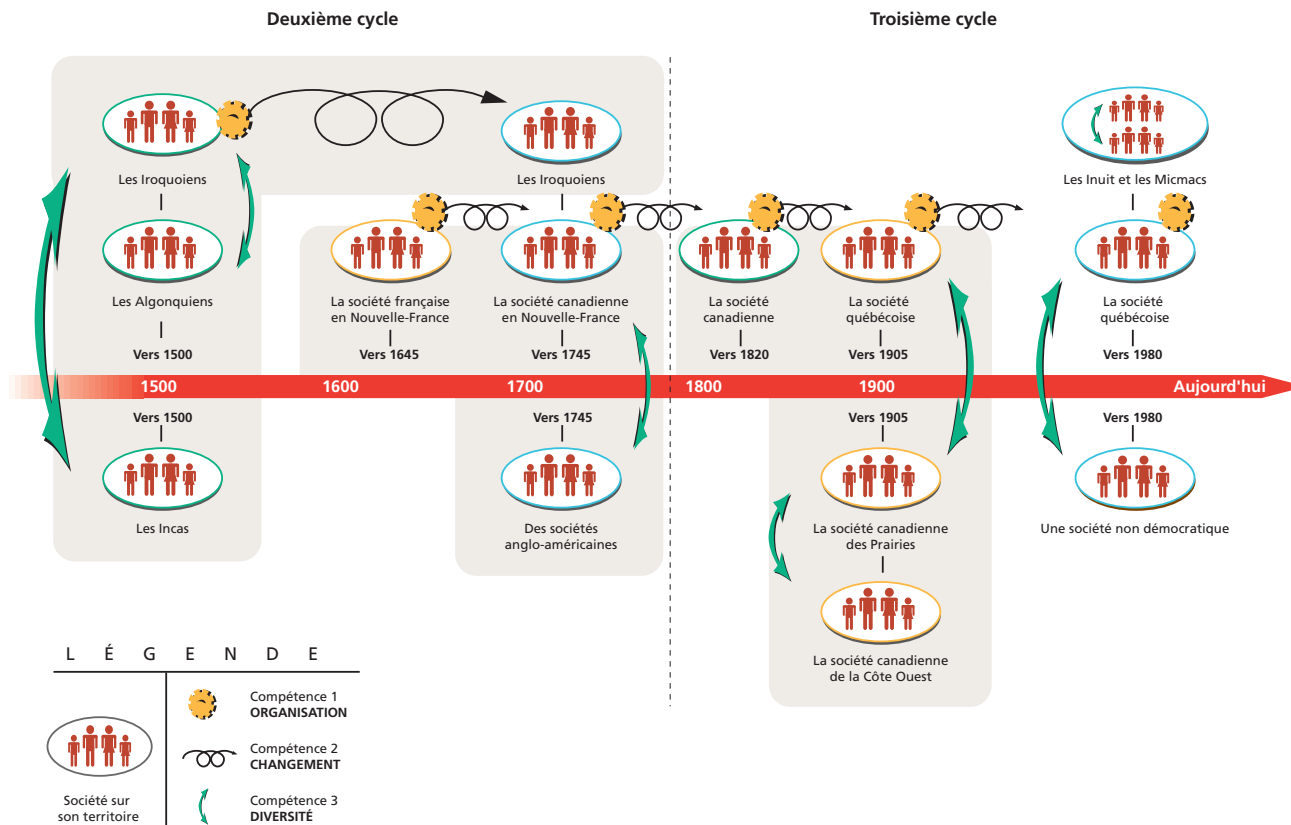
Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

Le développement des compétences prescrites commande que l'élève soit amené à se questionner sur des réalités sociales et territoriales actuelles pour rechercher leur origine ou leur explication dans des réalités sociales et territoriales du passé. Les connaissances relatives à chaque société sur son territoire permettent à l'élève de construire une explication qui donne du sens au présent. Les sociétés et les territoires prescrits contribuent à donner à l'élève une vision d'ensemble du territoire canadien et de certains points de repère de l'histoire du Québec et du Canada.

Schéma 10.2

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté



Note. – L'indication « vers » offre une latitude, avant ou après l'année mentionnée.

GRILLES D'ÉTUDE DE DIFFÉRENTES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE

Lire l'organisation d'une société sur son territoire, en interpréter le changement au cours de l'histoire et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire impose de porter un regard sur des réalités territoriales et sociales, de mettre en relation, des événements, des situations, des personnes ou des groupes. L'élève a besoin, pour ce faire, de recourir à des grilles qui orientent le regard qu'il portera sur les caractéristiques d'une société et sur celles de son territoire.

Trois grilles correspondent aux trois compétences du programme, grilles à l'aide desquelles l'élève sera amené à se construire une représentation :

- de l'organisation d'une société sur son territoire;
- de son évolution à travers le temps;
- de ce qui la distingue ou la rapproche de l'organisation d'une autre société.

Grille de lecture de l'organisation d'une société sur son territoire

Pour **lire l'organisation** d'une société sur son territoire, il importe d'examiner :

- en quoi les caractéristiques du territoire (atouts ou contraintes) ont une incidence sur l'organisation sociale et territoriale;
- en quoi certaines caractéristiques de la société ont une incidence sur la façon d'aménager le territoire;
- quel rôle y jouent certains personnages ou groupes;
- quels sont les événements marquants qui ont eu une incidence particulière sur l'organisation sociale et territoriale.

Grille d'interprétation du changement dans une société et sur son territoire

Pour **interpréter le changement** survenu dans l'organisation d'une société et sur son territoire, il faut porter plus particulièrement attention :

- aux changements survenus;
- aux principales causes de ces changements et à leurs conséquences;

- à l'influence qu'ont exercée certains personnages ou groupes;
- à des événements particuliers qui ont contribué à ces changements;
- à la façon dont ces changements se perpétuent dans la société actuelle et sur son territoire.

Grille de compréhension de la diversité des sociétés et de leur territoire

Pour **découvrir la diversité** des sociétés et de leur territoire, il convient de se centrer davantage sur :

- les ressemblances ou les différences que présentent deux sociétés et leur territoire sur divers plans;
- les principales causes de ces différences ou ressemblances;
- les conséquences de ces différences ou de ces ressemblances;
- les forces et les faiblesses respectives de l'organisation sociale et territoriale des sociétés à l'étude.

Les principales sociétés à l'étude aux deuxième et troisième cycles du primaire

Dans ce programme, certaines sociétés font l'objet d'une attention particulière. Leur étude porte sur l'un ou plusieurs des éléments suivants :

- leur organisation sociale et territoriale;
- les changements dans leur organisation sociale et territoriale;
- leurs différences d'organisation au regard d'une autre société à une même époque.

Ces sociétés sont les suivantes :

Les Iroquoiens dont on étudie :

2

- l'organisation sociale et territoriale vers 1500;
- les changements survenus dans cette société entre 1500 et 1745 (environ);
- les différences entre cette société et d'autres sociétés vers 1500 (les Algonquiens et les Incas).

La société française, puis canadienne en Nouvelle-France dont on étudie :

- l'organisation sociale et territoriale vers 1645 et vers 1745;
- les changements survenus dans cette société entre 1645 et 1745 (environ);
- les différences entre cette société et des sociétés anglo-américaines des Treize colonies vers 1745.

La société canadienne dont on étudie :

- l'organisation sociale et territoriale vers 1820;
- les changements survenus entre 1745 et 1820 (environ).

La société québécoise dont on étudie :

- l'organisation sociale et territoriale à deux périodes, vers 1900 et vers 1980;
- les changements survenus entre 1820 (société canadienne) et 1900 (société québécoise), puis entre 1900 et 1980;
- les différences entre la société québécoise et la société canadienne des Prairies vers 1900
- les différences entre la société québécoise et une société non démocratique vers 1980.

La société canadienne des Prairies et celle de la Côte Ouest dont on étudie :

- les différences entre elles vers 1900.

Les sociétés Inuit et Micmacs dont on étudie :

- les différences entre elles vers 1980.

2

3

3

3

3

CONTENUS SPÉCIFIQUES AUX SOCIÉTÉS À L'ÉTUDE

CONNAISSANCES LIÉES À LA COMPÉTENCE 1

LA SOCIÉTÉ IROQUOISIENNE VERS 1500

• Localisation de la société dans l'espace et dans le temps

- Basses-terres du Saint-Laurent et Grands Lacs

2

• Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire

- Caractéristiques de la population : répartition, composition, nombre approximatif
- Mode de vie : sédentaire
- Occupation du sol : agriculture, expansion territoriale
- Réalités culturelles : croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes
- Activités économiques : agriculture, chasse, pêche, cueillette, troc
- Réalités politiques : prise de décision, mode de sélection des dirigeants
- Moyens de transport : canot, raquettes
- Voies de communication : cours d'eau, sentiers forestiers
- Techniques et outillage : poterie, vannerie, fabrication d'embarcations, raquettes

2

2

2

2

2

2

2

2

2

• Atouts et contraintes du territoire occupé

- Relief : plaine, vallée fluviale
- Éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants
- Végétation : feuillus

2

2

2

LA SOCIÉTÉ IROQUOISIENNE VERS 1500 (SUITE)

- Hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent 2
- Ressources : sols fertiles, forêt, eau, faune, flore 2
- **Influence de personnages sur l'organisation sociale et territoriale**
- Rôle des femmes 2
- **Éléments de continuité avec le présent**
- Territoire amérindien 2
- Toponymes amérindiens 2
- Population autochtone d'origine iroquoise 2
- Artéfacts et sites 2

LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE EN NOUVELLE-FRANCE VERS 1645

- **Localisation de la société dans l'espace et dans le temps**
- Vallée du Saint-Laurent et Grands Lacs 2
- **Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire**
- Caractéristiques de la population : répartition, composition, nombre approximatif 2
- Mode de vie : sédentaire, lié aux explorations et au commerce des fourrures 2
- Occupation du sol : expansion territoriale associée au commerce des fourrures, agriculture et élevage 2
- Réalités culturelles : croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes 2
- Activités économiques : commerce des fourrures, agriculture, chasse, pêche 2

- Réalités politiques : prise de décision, rôles et pouvoirs des dirigeants 2
- Moyens de transport : canot, charrette, bateau 2
- Voies de communication : cours d'eau, sentiers forestiers 2
- Techniques et outillage relatifs à des métiers 2
- **Atouts et contraintes du territoire occupé**
- Relief : plaine, vallée fluviale, plateau, colline 2
- Éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants 2
- Végétation : feuillus, conifères 2
- Hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent 2
- Ressources : sols fertiles, forêt, eau, faune, flore 2
- Autre : immensité du territoire 2

- **Influence de personnages et d'événements sur l'organisation sociale et territoriale**

- Champlain, Lavolette, Maisonneuve, religieux, coureurs des bois, compagnies, autochtones 2
- Premiers établissements, guerres iroquoises, explorations, établissement de postes de traite 2

- **Éléments de continuité avec le présent**

- Langue, religion, coutumes et traditions, connaissance du territoire, noms de lieux, premières routes, anciens postes de traite, premiers établissements devenus villes 2

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE EN NOUVELLE-FRANCE VERS 1745

• Localisation de la société dans l'espace et dans le temps

- Basses-terres du Saint-Laurent et Grands Lacs, vallées de l'Ohio et du Mississippi jusqu'à la Louisiane ②

• Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire

- Caractéristiques de la population : répartition, composition, nombre approximatif ②
- Mode de vie : sédentaire ②
- Occupation du sol : agricole, expansion territoriale
- Réalités culturelles : croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes ②
- Activités économiques : agriculture, élevage, chasse, pêche, commerce, premières industries, commerce des fourrures ②
- Réalités politiques : prise de décision, rôles et pouvoirs des dirigeants, institutions ②
- Moyens de transport : canot, charrette, cheval, voitures tirées par traction animale, bateau ②
- Voies de communication : cours d'eau, sentiers forestiers, premières routes ②
- Techniques et outillage : poterie, vannerie, fabrication d'embarcations, raquettes ②

• Atouts et contraintes du territoire occupé

- Relief : plaine, vallée fluviale, plateau, chaîne de montagnes, colline ②
- Éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants ②
- Végétation : feuillus, conifères ②

- Hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent ②
- Ressources : sols fertiles, forêt, eau, faune, flore, minerais ②

• Influence de personnages et incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale

- Talon, Frontenac, M^{gr} de Laval, colons, filles du Roy, coureurs des bois, artisans, militaires ②
- Établissement d'industries artisanales, Régime seigneurial, commerce triangulaire ②

• Éléments de continuité avec le présent

- Mode de division des terres, connaissance du territoire, importation d'animaux domestiques, productions artistiques, littéraires et scientifiques, jeux, folklore ②

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE VERS 1820

• Localisation de la société dans l'espace et dans le temps

- Basses-terres du Saint-Laurent et Grands Lacs ③

• Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire

- Caractéristiques de la population : répartition, composition, nombre approximatif ③
- Mode de vie : sédentaire ③
- Occupation du sol : agricole, expansion territoriale, industrielle ③
- Réalités culturelles : croyances, religions, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes ③
- Activités économiques : agriculture, élevage, chasse, pêche, commerce, industries ③

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE VERS 1820 (SUITE)

- Réalités politiques : prise de décision, mode de sélection des dirigeants, institution (Chambre d'assemblée) ③
- Moyens de transport : terrestres, maritimes (selon les saisons) ③
- Voies de communication : cours d'eau, routes, chemins de fer, canaux ③
- Techniques et outillage ③

• Atouts et contraintes du territoire occupé

- Relief : plaine, vallée fluviale, colline, plateau, chaîne de montagnes ③
- Éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants ③
- Végétation : feuillus, conifères ③
- Hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent ③
- Ressources : sols fertiles, forêt, eau, faune, flore ③

• Influence de personnages et incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale

- Commerçants anglais, Loyalistes, premiers gouverneurs ③
- Conquête, guerres napoléoniennes, parlementarisme, creusage de canaux, ouverture des chantiers (bois) ③

• Éléments de continuité avec le présent

- Parlementarisme, canaux, industrie forestière, cantons, présence anglophone ③

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE VERS 1905

• Localisation de la société dans l'espace et dans le temps

- Frontière du Québec ③

• Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire

- Caractéristiques de la population : répartition, composition, nombre approximatif ③
- Mode de vie : sédentaire ③
- Occupation du sol : agricole, industrielle ③
- Réalités culturelles : croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes ③
- Activités économiques : agriculture, élevage, industrie, commerce ③
- Réalités politiques : fédération canadienne ③
- Moyens de transport : terrestres, maritimes (selon les saisons) ③
- Voies de communication : cours d'eau, routes, voies ferrées, chemins de fer, canaux ③
- Techniques et outillage ③

• Atouts et contraintes du territoire occupé

- Relief : plaine, vallée fluviale, plateau, colline, chaîne de montagnes ③
- Éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants ③
- Végétation : conifères, feuillus ③
- Hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent ③
- Ressources : sols fertiles, forêt, eau, faune, flore ③
- Autre : étendue du territoire ③

• Influence de personnages et incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale

- Honoré Mercier, colons ③
- Fédération canadienne, industrialisation, urbanisation, syndicalisation, électrification, colonisation ③

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE VERS 1905 (SUITE)**• Éléments de continuité avec le présent**

- Électrification, syndicalisme

③

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE VERS 1980**• Localisation de la société dans l'espace et dans le temps**

- Frontière du Québec

③

• Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire

- Caractéristiques de la population : répartition, composition, nombre approximatif
- Mode de vie : sédentaire
- Occupation du sol : agricole, industrielle
- Réalités culturelles : croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes
- Activités économiques : agriculture, élevage, industrie, commerce
- Réalités politiques : démocratie parlementaire, régions administratives
- Moyens de transport : terrestres, maritimes, aériens
- Voies de communication : cours d'eau, routes, voies ferrées, voie maritime, voie aérienne
- Techniques et outillage

③

③

③

③

③

③

③

③

③

• Atouts et contraintes du territoire occupé

- Relief : plaine, vallée fluviale, plateau, colline, chaîne de montagnes
- Éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants
- Végétation : conifères, feuillus
- Hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent

③

③

③

③

- Ressources : sols fertiles, forêt, eau, faune, flore

③

- Autre : étendue du territoire

③

• Influence de personnages et incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale

- Jean Lesage, Robert Bourassa, René Lévesque
- Révolution tranquille, construction de complexes hydroélectriques, voie maritime du Saint-Laurent, zonage agricole

③

③

• Éléments de continuité avec le présent

- Assurance-maladie, polyvalentes, cégeps

③

CONNAISSANCES LIÉES À LA COMPÉTENCE 2**LA SOCIÉTÉ IROQUOISE ENTRE 1500 ET 1745****• Changements marquants**

- Territoire occupé, éléments du mode de vie, utilisation de produits européens, religion, maladies européennes

②

LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE ET LA SOCIÉTÉ CANADIENNE EN NOUVELLE-FRANCE ENTRE 1645 ET 1745**• Changements marquants**

- Territoire occupé (étendue, mode d'occupation), peuplement, démographie, gouvernement, agriculture, industrie, commerce

②

• Personnages ayant eu une influence sur les changements

- Jean Talon, explorateurs, filles du Roy, Gilles Hocquart

②

LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE ET LA SOCIÉTÉ CANADIENNE EN NOUVELLE-FRANCE ENTRE 1645 ET 1745 (SUITE)

• Événements ayant eu une incidence sur les changements

- Le régime seigneurial, les explorations, la natalité, la diversification de l'économie

2

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE ENTRE 1745 ET 1820

• Changements marquants

- Territoire occupé, système parlementaire et représentatif, présence anglophone, commerce du bois, canalisation

3

• Personnages ayant eu une influence sur les changements

- Loyalistes, commerçants anglais, premiers gouverneurs

3

• Événements ayant eu une incidence sur les changements

- Conquête, guerres napoléoniennes, parlementarisme, commerce du bois, canalisation

3

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE ET LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ENTRE 1820 ET 1900

• Changements marquants

- Territoire occupé, industrialisation, urbanisation, colonisation, développement ferroviaire

3

• Personnages ayant eu une influence sur les changements

- J. A. MacDonald, Honoré Mercier

3

• Événements ayant eu une incidence sur les changements

- Fédération canadienne, syndicalisation, immigration, développement ferroviaire

3

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ENTRE 1900 ET 1980

• Changements marquants

- Réseau de transport et de communication, hydroélectricité, laïcisation, scolarisation obligatoire, démocratisation de l'éducation, gratuité des soins de santé, services sociaux

3

• Personnages ayant eu une influence sur les changements

- Jean Lesage, Robert Bourassa, René Lévesque, P. E. Trudeau

3

• Événement ayant eu une incidence sur les changements

- Révolution tranquille, exploitation des ressources hydroélectriques, chartes des droits

3

CONNAISSANCES LIÉES À LA COMPÉTENCE 3

LA SOCIÉTÉ IROQUOISIENNE ET LA SOCIÉTÉ ALGONQUIENNE VERS 1500

• Principales différences

- Caractéristiques du territoire occupé, mode de vie, activités économiques, structures politiques, rôle des femmes et rôle des hommes, habitat, alimentation, habillement

2

LA SOCIÉTÉ IROQUOISIENNE ET LA SOCIÉTÉ INCA VERS 1500

• Principales différences

- Caractéristiques du territoire occupé, nombre d'habitants, chefs, structure sociale, habitat, sciences et technologies, croyances

2

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE EN NOUVELLE-FRANCE ET DES SOCIÉTÉS ANGLO-AMÉRICAINES DES TREIZE COLONIES VERS 1745

• Principales différences

- Caractéristiques du territoire occupé, nombre d'habitants, mode de gouvernement, langues, religions, activités économiques, force militaire

2

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE DES PRAIRIES ET CELLE DE LA CÔTE OUEST VERS 1900

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ET LA SOCIÉTÉ CANADIENNE DES PRAIRIES VERS 1900

• Principales différences

- Composition et répartition de la population, caractéristiques du territoire occupé, activités économiques, langues, religions

3

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ET UNE SOCIÉTÉ NON DÉMOCRATIQUE VERS 1980

• Principales différences :

- Caractéristiques du territoire occupé, populations, activités économiques, langue, prise de décision politique et vote, droits et libertés

3

LA SOCIÉTÉ DES MICMACS ET LA SOCIÉTÉ INUITIENNE VERS 1980

• Principales différences

- Composition et répartition de la population, caractéristiques du territoire occupé, activités économiques, langues, fêtes et cérémonies, artisanat, calendrier traditionnel, danse et sports

3

DÉMARCHE DE RECHERCHE ET DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION EN GÉOGRAPHIE ET EN HISTOIRE

Pour développer les compétences prescrites, l'élève doit être placé dans des situations qui l'engagent dans la démarche qui suit. Celle-ci s'inscrit dans une perspective qui conduit l'élève à réfléchir et à se questionner à chacune des étapes de son parcours.

• Prendre connaissance d'un problème.

- Définir le problème. 2 3
- Faire appel à ses connaissances antérieures. 2 3
- Envisager des stratégies de recherche qui conduiraient à la solution. 2 3

• S'interroger, se questionner.

- Énoncer spontanément des questions. 2 3
- Organiser ses questions en catégories. 2 3
- Sélectionner les questions utiles. 2 3

• Planifier une recherche.

- Établir un plan de recherche. 2 3
- Repérer des sources d'information. 2 3
- Choisir ou construire des outils de collecte de données. 2 3

DÉMARCHE DE RECHERCHE ET DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION EN GÉOGRAPHIE ET EN HISTOIRE (SUITE)

• Cueillir et traiter l'information.

- Collecter les données. 2 3
- Classer les données en catégories. 2 3
- Distinguer les faits des opinions. 2 3
- Critiquer les données. 2 3
- Distinguer les documents pertinents des documents non pertinents. 2 3
- Comparer des données. 2 3

• Organiser l'information.

- Choisir un moyen pour transmettre l'information. 2 3
- Concevoir un plan. 2 3
- Sélectionner l'essentiel dans l'information. 2 3
- Arranger les données en construisant des tableaux, des listes, des graphiques ou en produisant un texte. 2 3
- S'appuyer sur des documents. 2 3
- Indiquer ses sources. 2 3

• Communiquer le résultat de sa recherche.

- Choisir les mots appropriés. 2 3
- Présenter une production. 2 3
- Utiliser différents supports. 2 3

TECHNIQUES PARTICULIÈRES À LA GÉOGRAPHIE

- Lecture de cartes 2 3
- Interprétation de cartes 2 3
- Utilisation de repères spatiaux 2 3
- Utilisation d'une rose des vents 2 3
- Orientation d'un plan, d'une carte 2 3
- Localisation d'un lieu sur un plan, sur une carte, sur un globe terrestre, dans un atlas 2 3
- Repérage d'informations géographiques dans un document 2 3
- Interprétation de documents iconographiques (illustrations, croquis, affiches, etc.) 2 3
- Utilisation d'un atlas 2 3
- Interprétation de climatogrammes 2 3

TECHNIQUES PARTICULIÈRES À L'HISTOIRE

- Construction d'une ligne du temps (sens, échelle) 2 3
- Lecture d'une ligne du temps (sens, échelle) 2 3
- Utilisation de repères chronologiques (mois, saisons, années, décennies, siècles, millénaires) 2 3
- Calcul de durées 2 3
- Décodage de documents iconographiques (fresques, peintures, affiches, etc.) 2
- Interprétation de documents iconographiques 3
- Repérage d'informations historiques dans un document 2 3
- Utilisation d'un atlas 2 3

Chapitre

8



Domaine des arts

Chapitre 8

Domaine des arts

Présentation

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 l'intuition et l'imagination, les arts participent de formes d'intelligences qui permettent 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 aussi 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, cependant, 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 elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques.

Les arts constituent également un phénomène social. Ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. Aussi témoignent-ils de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité.

La formation artistique, dans les deux mêmes disciplines inscrites en continuité à l'horaire de l'élève tout au long du primaire, se réalise par l'apprentissage du langage, des techniques de base et des principes particuliers à chacune. L'élève est amené à inventer, à interpréter et à apprécier des œuvres. Le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet de développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels. Cette formation doit se prolonger par la fréquentation de lieux culturels, par le contact avec des artistes et par une participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. De cette manière, l'élève se familiarise avec toutes les formes d'expression artistique, apprend à profiter de la vie culturelle, devient plus sensible et critique à l'égard de ce qui lui est offert. Il se trouve donc mieux préparé à faire des choix éclairés, maintenant et dans sa vie d'adulte.

OBJECTIF GÉNÉRAL DU DOMAINE DES ARTS

Apprendre à créer, à interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne.

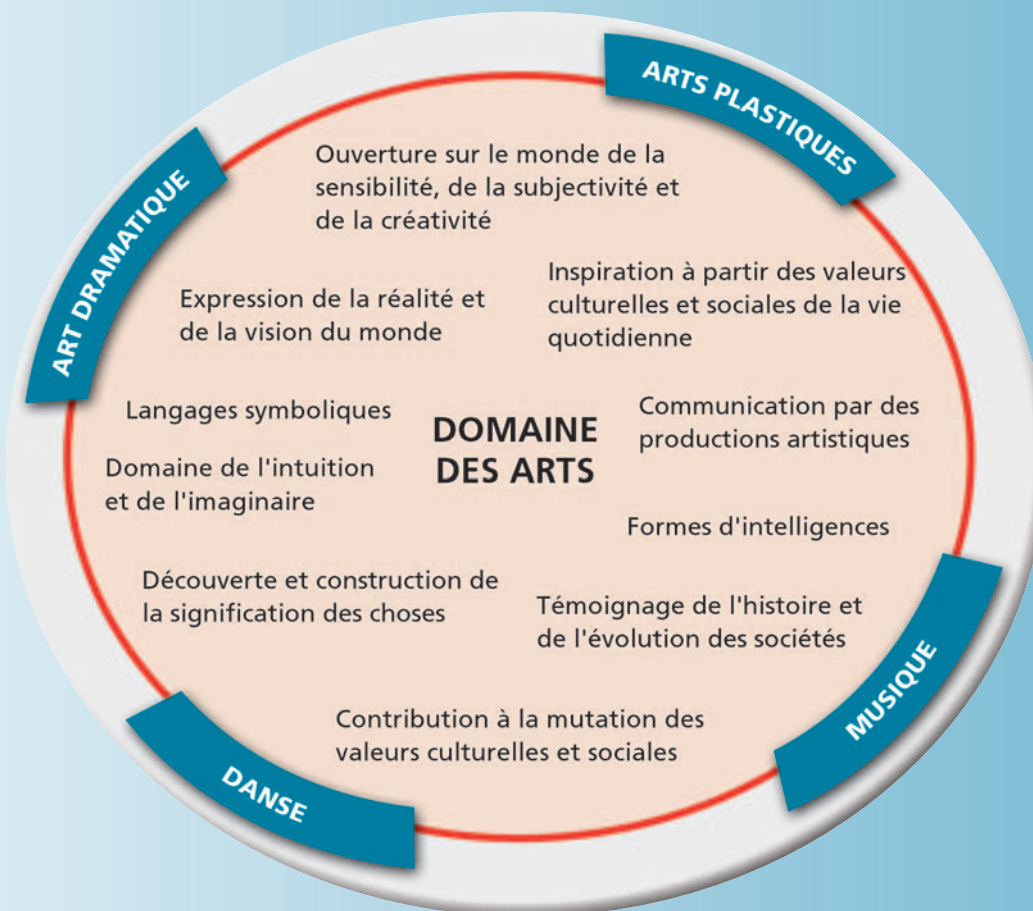


Ces disciplines permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques.

APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES ARTS

- Concrétiser et communiquer des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des productions artistiques variées, en exploitant ou en considérant des éléments et des principes propres aux langages utilisés.
- Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles de ses camarades, ainsi que d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, en se référant à des critères variés et en s'exprimant verbalement ou par écrit.

Schéma 11
Domaine des arts



Savoirs essentiels

Les catégories qui suivent constituent les savoirs essentiels que l'élève utilise dans chacune des disciplines artistiques. Ces savoirs sont donc **communs aux quatre disciplines artistiques**.

PROPOSITIONS DE CRÉATION

Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes de profession, les propositions de création sont sélectionnées en fonction des domaines généraux de formation et offrent l'occasion d'établir des liens avec les apprentissages à réaliser en science et technologie et dans le domaine de l'univers social. Elles permettent d'exploiter tour à tour les dimensions suivantes :

- **Moi** 1 2 3
- **L'autre** 1 2 3
- **Le monde naturel** 1 2 3
- **Le monde construit** 1 2 3
- **Les lieux** 1 2 3
- **Le temps** 1 2 3

ASPECTS AFFECTIFS

- Ouverture aux propositions 1 2 3
- Réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments 1 2 3
- Respect des réalisations des autres 3
- Respect du matériel artistique 1 2 3
- Acceptation des hasards de parcours 2 3
- Acceptation de la critique 3
- Manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments 1 2 3
- Participation aux expériences disciplinaires 1
- Participation active aux expériences disciplinaires 2 3
- Satisfaction à l'égard de ses expériences disciplinaires 1 2 3

ACTIONS OU STRATÉGIES ASSOCIÉES À LA DÉMARCHE DE CRÉATION

Étapes	Composantes de la compétence 1 généralement concernées ¹	Actions ou stratégies de l'élève (au regard des catégories de savoirs essentiels concernées)			
• Inspiration	L'élève exploite des idées de création inspirées par la proposition.	– Recherche – Inventaire – Choix	1	2	3
• Élaboration	L'élève exploite des idées de création inspirées par la proposition. L'élève exploite des éléments du langage, de techniques et d'autres catégories de savoirs propres à la discipline. L'élève organise les éléments résultant de ses choix.	– Expérimentation – Choix – Utilisation – Adaptation – Combinaison – Mise en valeur d'éléments – Mise en forme	1	2	3
• Mise en perspective	L'élève finalise sa réalisation.	– Ajustement – Mise en valeur d'éléments – Maintien des choix	1	2	3

1. La dernière composante, qui porte sur le partage de l'expérience de création, ne fait pas partie de la démarche de création.



Présentation de la discipline



La formation en art dramatique, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, développe la sensibilité artistique de l'élève, son potentiel créateur, ses capacités d'interprète et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer.

L'art dramatique, c'est la création et l'interprétation d'œuvres dans lesquelles interagissent des personnages en action. Par différentes formes de création, d'expression et de communication, cette discipline permet de représenter des images intérieures de différentes manières et dans des contextes variés; elle permet aussi d'exprimer une réalité socioculturelle. De plus, l'art dramatique offre la possibilité de mettre en scène des histoires et des personnages en action, à l'aide d'éléments scéniques, devant un public et suivant certaines conventions qui varient selon les lieux et les époques, ce qui constitue la théâtralisation, c'est-à-dire la dimension théâtrale de la discipline.

La formation en art dramatique, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, développe la sensibilité artistique de l'élève, son potentiel créateur, ses capacités d'interprète et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer. Amené à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique, l'élève a l'occasion d'exprimer ses idées et sa vision personnelle du monde, celles de ses camarades de même que celles d'auteurs dramatiques ou d'autres créateurs.

Pour inventer ses propres séquences dramatiques, l'élève s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités qu'offrent le langage dramatique, les techniques de jeu, les techniques théâtrales et les modes de théâtralisation. L'interprétation de séquences dramatiques diversifiées lui

permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. Enfin, il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des œuvres dramatiques d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Tout au long de sa formation en art dramatique au primaire, l'élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux œuvres qu'il interprète et apprécie. Il est aussi appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines. C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen.

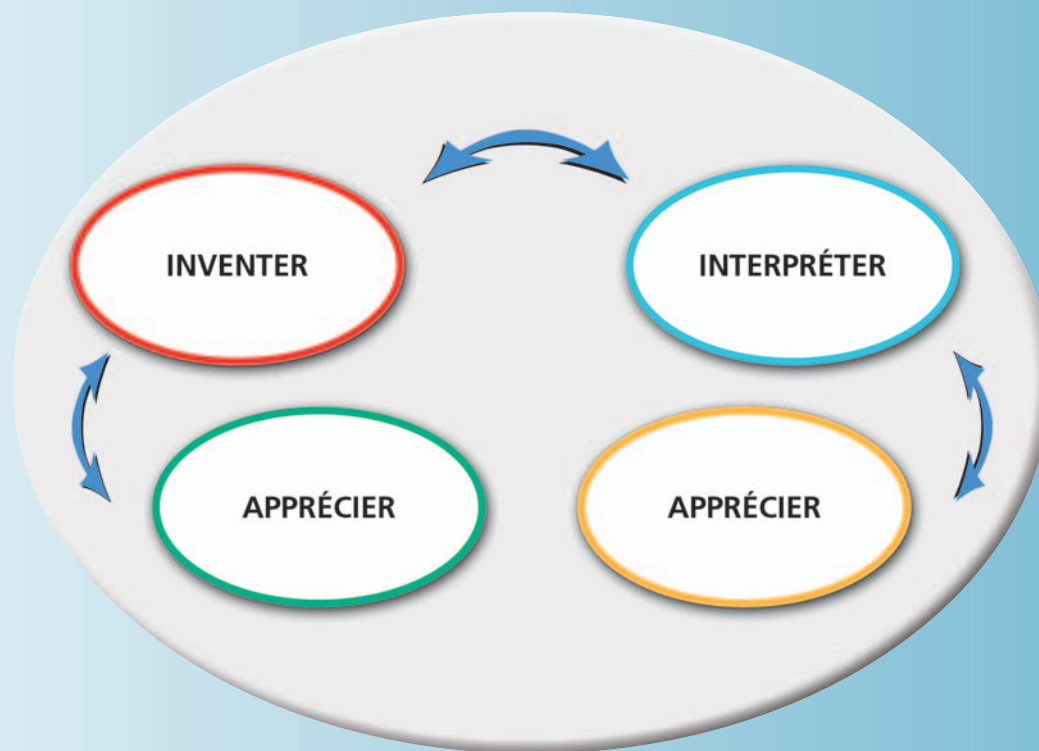
La formation en art dramatique suppose le développement de trois compétences complémentaires et interdépendantes : Inventer, Interpréter et Apprécier.

La place 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 l'art dramatique de même que le développement d'habiletés psy-

chomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation suffisant. De son côté, la compétence 3 est essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique de l'élève. Elle s'inscrit dans la continuité des deux premières compétences et met en valeur les processus de communication et d'appréciation. La place à lui accorder progressera au fil des cycles, à mesure que se consolideront les apprentissages relatifs aux autres compétences de la discipline, et en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève.

Étant donné ce qui précède, chaque situation d'apprentissage proposée aux élèves en art dramatique devra leur permettre d'activer au moins deux des trois compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (Inventer ou Interpréter) et la troisième (Apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la situation d'apprentissage devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines généraux de formation et une compétence transversale. Enfin, l'ensemble des situations d'apprentissage devra assurer le développement continu des compétences disciplinaires et des compétences transversales qui y sont associées, et permettre de trouver des points d'ancrage dans les domaines généraux de formation.

Schéma 12
Art dramatique



COMPÉTENCE 1 • INVENTER DES SÉQUENCES DRAMATIQUES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

L'invention de séquences dramatiques variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline. Le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 1 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour inventer des séquences dramatiques, l'élève exploite des propositions de création variées adaptées à son âge, et ce, dans des situations d'improvisation et par la médiation de la fable et du personnage. Dans une aire de jeu et en utilisant des supports variés, il travaille parfois seul et la plupart du temps à deux au premier cycle, à deux ou à trois au deuxième cycle et à trois ou à quatre au troisième cycle.

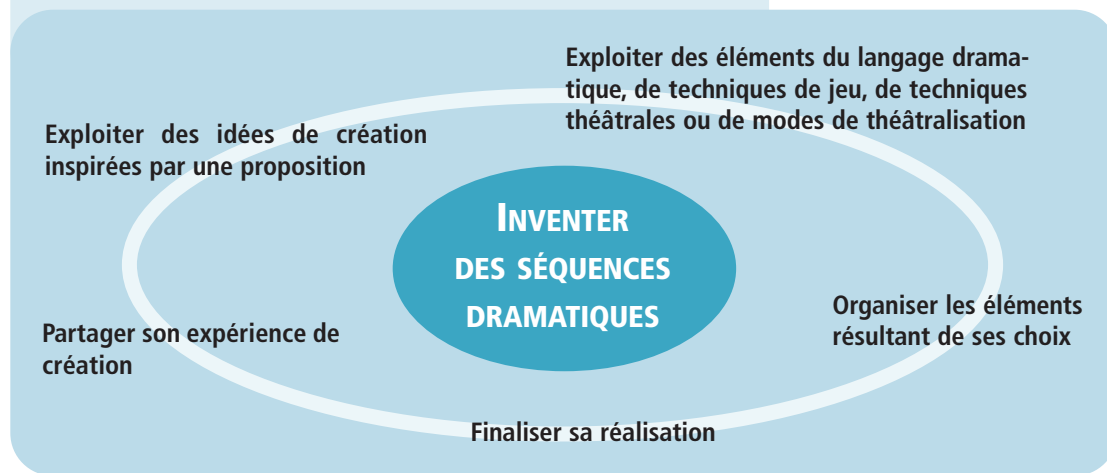
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à une 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. Il exerce sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions de création. Il est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont signifiants pour lui.

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève apprend à utiliser chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures et il enrichit ses idées de création grâce au partage avec les autres. Il est amené à décrire son expérience de création et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, c'est de façon plus consciente que l'élève utilise chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures plus complexes. Ce faisant, il adapte de manière personnelle les idées de création qu'il a retenues au cours du développement de la proposition. Il peut dégager de son expérience de création non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, le langage dramatique, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la séquence dramatique présente une courte fable et met en relief quelques attributs d'un personnage. Elle présente une organisation simple des éléments qui la composent. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation les aspects dominants de la proposition de création. La fable est plus développée et les actions des personnages, plus précises. Les éléments qui composent la réalisation s'enchaînent de façon continue à l'intérieur d'une organisation cohérente. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création ① ② ③
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage dramatique ① ② ③
- Utilisation pertinente et variée des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation ① ② ③
- Organisation simple des éléments ①
- Organisation cohérente des éléments ②
- Organisation complexe des éléments ③
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création ①
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création ② ③

Légende*: ① 1^{er} cycle ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente 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, il établit un rapport étroit entre les personnages, le contenu de la fable, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures utilisées. La fable est plus définie, elle présente une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 2 • INTERPRÉTER DES SÉQUENCES DRAMATIQUES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Interpréter des séquences dramatiques, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage dramatique, aux techniques de jeu, aux techniques théâtrales et à des modes de théâtralisation. L'interprétation de séquences dramatiques variées initie l'élève au monde de la création et de l'expression et le familiarise progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à l'art dramatique. Il enrichit ainsi son bagage culturel et s'ouvre à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. En partageant son expérience d'interprétation, il rend compte de ses façons de faire et peut mieux intégrer ses apprentissages et les réinvestir dans l'interprétation d'autres séquences dramatiques.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 2 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

À chacun des trois cycles, l'élève utilise ses propres créations et celles de ses camarades. Au premier cycle, il utilise aussi des comptines, des poèmes ou de courts monologues et dialogues issus de la littérature enfantine et du répertoire de théâtre pour jeune public. Au deuxième cycle, s'ajoutent des extraits de textes issus du répertoire de théâtre pour jeune public. Au troisième cycle, il interprète de courtes pièces de ce même répertoire et des extraits de textes dramatiques. L'interprétation se fait parfois seul et la plupart du temps à deux au premier cycle, à deux ou à trois au deuxième cycle et à trois ou à quatre au troisième cycle.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

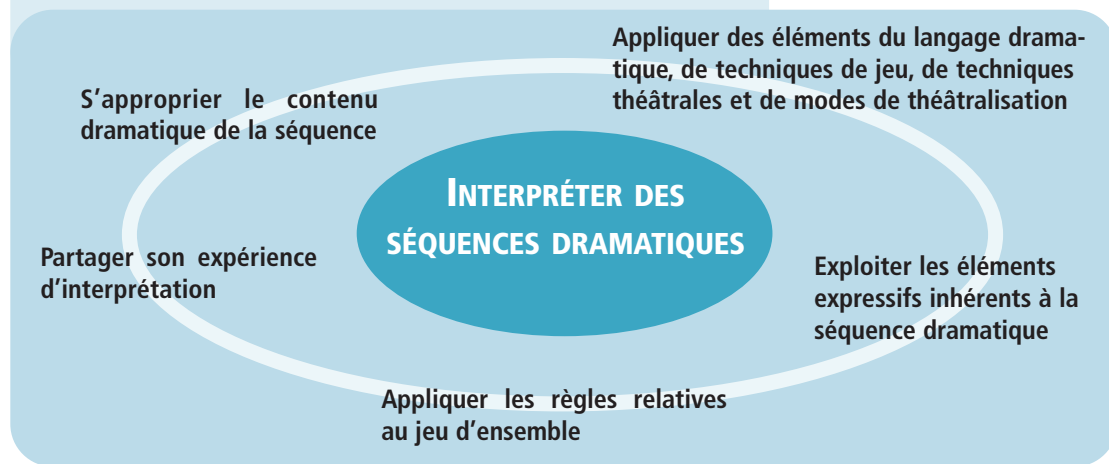
Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à un répertoire simple et au jeu à deux. Il s'initie également à l'utilisation d'éléments simples du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales et de structures déjà organisés. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'interprétation et à relater des faits qui sont signifiants pour lui.

Au cours du *deuxième cycle*, le répertoire utilisé s'élargit et les extraits qui le composent comportent des éléments plus complexes et plus exigeants du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures. Il utilise maintenant

de façon plus consciente les éléments de technique et de jeu nécessaires à l'interprétation, plus particulièrement ceux qui ont trait à l'expression du personnage en action et aux règles relatives au jeu d'ensemble. Il est amené à décrire son expérience d'interprétation et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, le répertoire utilisé se diversifie encore davantage et on trouve, dans les extraits ou les courtes pièces qu'il comporte, des éléments encore plus complexes du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales et de modes de théâtralisation et de structures. Il utilise de façon plus consciente et avec plus de précision et d'efficacité les éléments de technique et de jeu nécessaires à l'interprétation. Il tient compte des éléments expressifs propres à la séquence dramatique et centre son attention sur les règles relatives au jeu d'ensemble. Il est amené à dégager de son expérience d'interprétation non seulement ce qu'il en a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le langage dramatique, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore et verbale. Elle démontre une précision relative par rapport au texte choisi. L'élève respecte quelques attributs de son personnage et utilise avec un minimum de contrôle les éléments du langage dramatique, 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. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'interprétation qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore et verbale. Elle est en accord avec le contenu de l'extrait choisi, lequel est généralement plus développé. L'élève respecte l'enchaînement des actions en tenant compte du personnage et de quelques règles relatives au jeu d'ensemble. Enfin, dans son interprétation, il sait allier ses intérêts d'ordre affectif aux principaux éléments expressifs de l'extrait qu'il interprète. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Utilisation adéquate du contenu dramatique, des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales et de modes de théâtralisation 1 2 3
- Enchaînement continu des actions dramatiques 2 3
- Interprétation en rapport avec certains éléments expressifs du personnage 1
- Interprétation en rapport avec certains éléments expressifs de l'extrait 2
- Interprétation en rapport avec le caractère expressif de l'extrait ou de la courte pièce 3
- Maintien de l'attention au cours de l'interprétation 1
- Prise en compte des exigences relatives au jeu d'ensemble 2 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience d'interprétation 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'interprétation 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'interprétation de l'élève est gestuelle et verbale. Elle est plus expressive et en accord avec l'extrait ou la courte pièce. L'élève personnalise les actions de son personnage et tient compte des règles relatives au jeu d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de l'extrait ou de la courte pièce pour mettre en évidence leur caractère expressif. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 3 • APPRÉCIER DES ŒUVRES THÉÂTRALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Apprécier une œuvre théâtrale, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre et à son interprétation, et porter sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés. Le contact avec des œuvres théâtrales variées permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques des œuvres, et de se doter ainsi de critères personnels d'appréciation qui lui permettent de faire des choix plus éclairés. Pour l'élève du primaire, le répertoire encore relativement limité des œuvres à observer comporte ses propres créations et celles de ses camarades ainsi que des extraits d'œuvres d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, adaptés à ses intérêts et à son âge. Le processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect entre les élèves et à l'égard des réalisations et des œuvres. L'élève apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier. En partageant son expérience d'appréciation, il rend compte de ce qu'il a appris sur lui et sur les œuvres.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 3 lui permet d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève prend part à de courtes activités d'observation portant sur ses propres réalisations ou celles de ses camarades ainsi que sur des extraits d'œuvres dramatiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Il se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des réalisations et des extraits qu'il a observés et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Il tient 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 et aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis. Il fait part de son appréciation en s'exprimant verbalement ou par écrit.

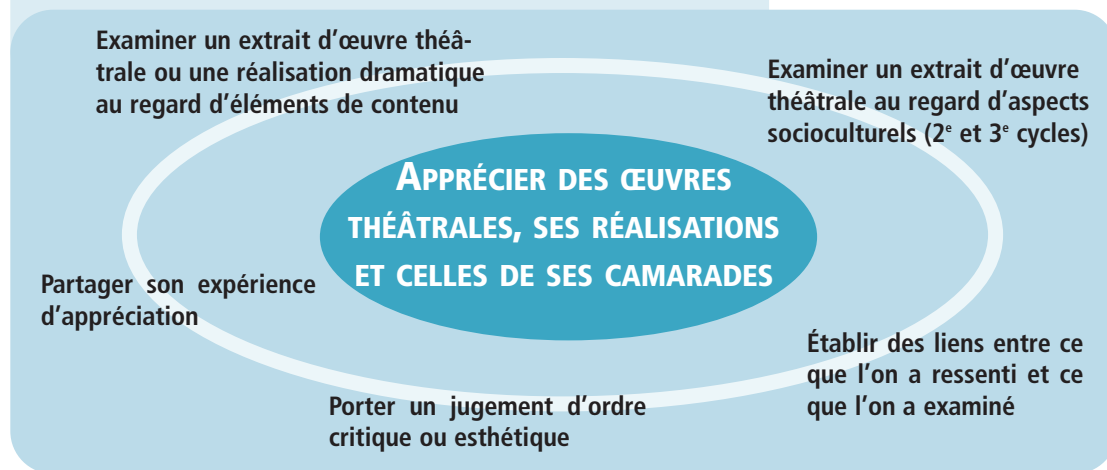
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à un processus d'appréciation faisant appel à l'esprit critique et au sens esthétique. 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. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'appréciation et à relater des faits qui sont signifiants pour lui.

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. Ces découvertes contribuent à enrichir son observation et lui permettent d'étayer davantage son appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle. Il est amené à décrire son expérience d'appréciation et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, l'élève découvre des œuvres variées et certaines des traces socioculturelles qui révèlent leur appartenance à différentes périodes artistiques. Au cours d'activités d'observation, il repère des éléments dramatiques ou théâtraux, les compare d'un extrait à un autre et y associe certaines traces d'ordre socioculturel caractéristiques de l'époque qui les a vues naître. Ces découvertes et ces constats lui permettent de s'ouvrir davantage à la diversité culturelle et de mieux se connaître tout en exerçant son esprit critique et son sens esthétique. Il peut dégager de son expérience d'appréciation non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel 2 3
- Établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce qu'il a ressenti 1 2 3
- Présence d'une décision dans son appréciation 1
- Motivation de sa décision dans son appréciation 2 3
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire 1
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire 2 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience d'appréciation 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Savoirs essentiels

Outre les savoirs essentiels énumérés ci-après, il faut considérer les savoirs essentiels communs aux quatre disciplines artistiques présentés dans la section consacrée au domaine des arts. Les éléments qui suivent constituent ceux que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des situations d'apprentissage complètes et complexes.

CONNAISSANCES

LANGAGE DRAMATIQUE¹

• Moyens corporels

– Attitude	1	2	3
– Geste	1	2	3
– Mimique		2	3
– Mouvement		2	3
– Rythme			3

• Moyens vocaux

– Voix sonore			
– Bruits	1		
– Sons liés à des actions	1	2	
– Sons liés à des émotions		2	3
– Voix parlée			
– Intensité	1	2	3
– Durée		2	3
– Hauteur			3
– Timbre			3
– Voix d'ensemble			
– Chœur			3

1. Le langage dramatique se manifeste par l'action d'un ou de plusieurs personnages dans une fable.

TECHNIQUES DE JEU

• Conditions de jeu

– Attention	1		
– Écoute		2	
– Concentration			3
– Mémorisation	1	2	3
– Direction du regard	1	2	3

• Règles relatives au jeu d'ensemble

– Réponse aux indications de jeu retenues	1	2	3

• Techniques vocales

– Respiration	1	2	3
– Posture	1	2	3
– Émission du son	1	2	
– Projection du son		2	3
– Prononciation		2	3
– Débit	1	2	
– Rythme			3
– Intonation			3

• Techniques corporelles

– Détente	1	2	3
– Assouplissement	1	2	3
– Amplitude			3
– Équilibre/déséquilibre			3

TECHNIQUES DE JEU (SUITE)

– Rythme	2	3
– Niveaux	1	2
– Tonus	2	3
• Éléments expressifs		
– Caractère du personnage	1	2 3
– Caractéristiques de la fable	2	3

TECHNIQUES THÉÂTRALES

• Marionnette (marotte, marionnette à tiges)		
– Personnification de la marionnette (respiration, direction du regard, démarche, voix, actions)	1	
– Positions de base	1	
– Manipulation cachée ou à vue	1	
• Jeu clownesque (clown blanc, clown rouge dit l'auguste)		
– Effets comiques (jeux physiques, jeux de mots, répétitions, exagérations)	2	
– Comédie clownesque (imitation, retournement de situation, parodie des jeux du cirque, résolution d'un problème)	2	
• Théâtre d'ombres		
– Distance (écran, joueur, lumière)	2	
– Position du corps (frontale ou de profil)	2	
– Ombres (statiques, dynamiques)	2	
– Effets spéciaux (objets, couleurs, transparence, projections, variations des sources lumineuses)	2	

• Jeu masqué (masque neutre, demi-masque et masque de caractère)

– Direction du regard (nez)	3
– Naissance du geste (émotion)	3
– Qualité du geste (exagération et précision)	3
– Rythme	3
– Position dans l'espace	3

MODES DE THÉÂTRALISATION

• Espace

– Trajets simples	1		
– Trajets mémorisés		2	3
– Niveaux			3
– Orientation selon des repères		2	3
– Occupation de l'espace	1	2	
– Transposition de l'aire de jeu à celle de la représentation		2	3

• Objet

– Fonction ludique	1	2	3
– Fonction utilitaire	1	2	3

• Scénographie

– Aménagement d'une aire de jeu (espace)	1		
– Aménagement d'une aire de jeu (objets et espace)		2	3
– Transformation de l'aire de jeu (en cours de jeu)			3

MODES DE THÉÂTRALISATION (SUITE)

• Costume

- Éléments de costume (personnage) 1
- Éléments de costume (personnage et fable) 2
- Costume (personnage et fable) 3

• Environnement sonore

- Effets vocaux 2
- Bruitage 3

• Éclairage

- Position du personnage dans la lumière 1 2 3
- Intensité 2
- Couleur 2
- Effets d'éclairages simples 3

STRUCTURES

• Développement de la fable

- Continu (début et fin) 1 2 3
- Continu (développement, retournement de situation et dénouement) 2 3
- Discontinu (tableaux) 3

• Forme de discours

- Dialogue 1 2 3
- Narration 1 2

• Improvisation (spontanée ou préparée)

- Sonore 1 2
- Gestuelle 1 2 3
- Verbale 1 2 3

• Écriture (individuelle ou collective)

- Canevas 3

RÉPERTOIRE POUR L'APPRÉCIATION

Les extraits d'œuvres proviendront de périodes artistiques et de styles variés. Ces extraits seront issus de la production théâtrale québécoise mais aussi d'autres cultures, dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. Les élèves pourront aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils auront assisté. Certaines séquences pourront également provenir de médias de masse.

• Types d'extraits (en rapport avec les éléments disciplinaires abordés)

- Réalisations des élèves 1 2 3
- Un minimum de 8 extraits d'œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, pour chaque cycle 1 2 3

VOCABULAIRE

1	2	3
action dramatique	clown blanc	aparté
aire de jeu	clown rouge (l'auguste)	canevas
amplitude	comédie clownesque	chœur
attitude	durée	côté cour
bruitage	espace scénique	côté jardin
castelet	interpréter	demi-masque
costume	jeu clownesque	exagération
débit	mimique	hauteur
dialogue	monologue	intonation
éclairage	mouvement	jeu masqué
fable	narration	masque de caractère
geste	niveaux	masque neutre
improvisation gestuelle	ombre dynamique	répertoire
improvisation sonore	ombre statique	répétition
improvisation verbale	projection	scénographie
intensité	prononciation	texte dramatique
intermède	rythme	timbre
inventer	théâtre	
manipulation à vue	théâtre d'ombres	
manipulation cachée	tonus	
marionnette à tiges		
marotte		
personnage		
posture		

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

• Compétence 1

- Diffuser, dans Internet ou par courrier électronique, de courtes séquences dramatiques produites par les élèves. 2
- Scénariser des séquences dramatiques à partir d'une banque d'images ou d'un logiciel de dessin. 1 2 3
- Écrire une séquence dramatique en collaboration avec un correspondant d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays en utilisant Internet. 3

• Compétence 3

- Rechercher dans Internet des illustrations ou des informations pertinentes sur la marionnette, le personnage et le costume, en ce qui concerne des éléments relatifs aux savoirs essentiels ou les propositions de recherche suggérées par le professeur. 1
- Rechercher dans Internet des illustrations ou des informations pertinentes sur le jeu clownesque, le théâtre d'ombres et l'espace, en ce qui concerne des éléments relatifs aux savoirs essentiels ou les propositions de recherche suggérées par le professeur. 2
- Rechercher dans Internet des illustrations ou des informations pertinentes sur le jeu masqué, en ce qui concerne des éléments relatifs aux savoirs essentiels ou les propositions de recherche suggérées par le professeur. 3
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur la marionnette, le personnage et le costume. 1
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur le jeu clownesque, le théâtre d'ombres et l'espace scénographique. 2 3
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur le jeu masqué. 3
- Fournir des informations sur la création d'un spectacle pour le site Web de l'école. 2 3
- Rechercher dans Internet des textes produits par ou pour des élèves. 2
- Consulter des sites Internet associés à un artiste ou à une compagnie de théâtre. 1 2 3



Présentation de la discipline



La formation en arts plastiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, alphabétise visuellement l'élève, développe son potentiel créateur au regard du monde visuel et ses habiletés à symboliser, à exprimer et à communiquer par le biais de l'image.

À la fois expression d'une pensée et matérialisation d'une réalité socioculturelle, les arts plastiques permettent de concrétiser, à des fins d'expression, de communication et de création, des images dans la matière à partir de savoir-faire qui varient selon les lieux et les époques. Alors que la création personnelle est porteuse de plusieurs significations selon l'interprétation qu'en fait le spectateur, la création médiatique implique la communication d'un message précis qui tient compte de la culture immédiate d'un public ciblé. Privés de leur contenu symbolique et de leur expressivité, les arts plastiques cesseraient d'être un art puisqu'ils se limiteraient alors à reproduire ou à copier.

De tout temps et dès leur plus jeune âge, les enfants obéissent à une force intérieure et inconsciente qui les pousse à laisser des traces de leur compréhension du réel, ce qui les amène à créer des images et à y inscrire du sens. Au fil des ans, ces images évoluent selon des étapes bien précises. Cette progression, appelée évolution graphique, débute vers l'âge de deux ans et se poursuit jusqu'à l'adolescence. Bien qu'au départ elle soit naturelle et spontanée, elle exige, par la suite, un enseignement approprié.

La formation en arts plastiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, alphabétise visuellement l'élève, développe son potentiel créateur au regard du monde visuel et ses habiletés à symboliser, à exprimer et à communiquer par le biais de l'image. L'apprentissage des arts plastiques amène l'élève à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique.

Ainsi, l'élève a l'occasion de réaliser ses propres images : il s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités de matériaux adaptés et d'éléments du langage plastique. De plus, la réalisation de créations plastiques médiatiques lui permet de s'interroger et de prendre conscience de la fonction de communication de l'image visant un ou des destinataires. Enfin, il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en appréciant 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 et du patrimoine artistique d'hier et aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Tout au long de sa formation en arts plastiques au primaire, l'élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux œuvres qu'il apprécie. Il est aussi appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines. C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen.

La formation en arts plastiques suppose le développement de trois compétences complémentaires et interdépendantes :

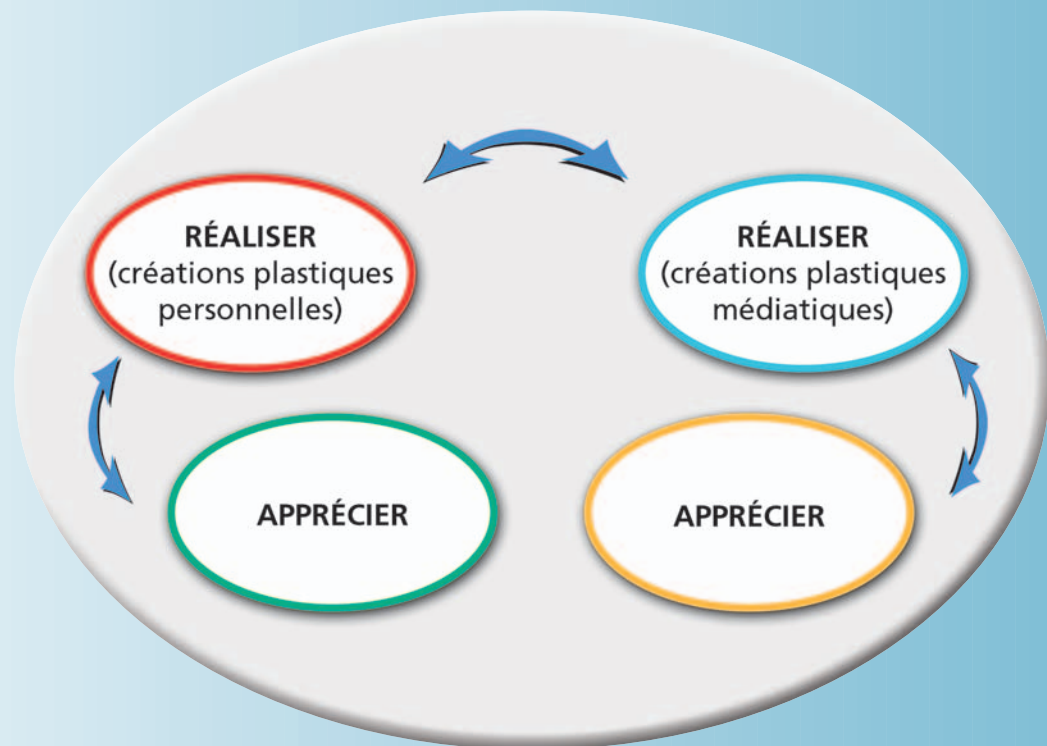
- Réaliser des créations plastiques personnelles;
- Réaliser des créations plastiques médiatiques;
- Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

La place 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 aux arts plastiques de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation suffisant. De son côté, la compétence 3 est essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique de l'élève. Elle s'inscrit dans la continuité des deux premières compétences et met en valeur les processus de communication et d'appréciation. La place à lui accorder progressera au fil des cycles, à mesure que se consolideront les apprentissages relatifs aux autres compétences de la discipline et en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève.

Étant donné ce qui précède, chaque situation d'apprentissage proposée aux élèves en arts plastiques devra leur permettre d'activer au moins deux des trois compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (Réaliser des créations plastiques personnelles ou Réaliser des créations plastiques médiatiques) et la troisième (Apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la situation d'apprentissage devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines généraux de formation et une compétence transversale.

Enfin, l'ensemble des situations d'apprentissage devra assurer le développement continu des compétences disciplinaires et des compétences transversales qui y sont associées, et permettre de trouver des points d'ancrage dans les domaines généraux de formation.

Schéma 13
Arts plastiques



COMPÉTENCE 1 • RÉALISER DES CRÉATIONS PLASTIQUES PERSONNELLES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La réalisation de créations plastiques personnelles 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 la transformation matérielle, les gestes, les outils et le langage propres aux arts plastiques, développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente. Le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 1 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour réaliser des créations plastiques personnelles, l'élève exploite des propositions de création variées adaptées à son âge. Au premier cycle, il transforme la matière dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse) en faisant principalement appel à la mémoire. Au deuxième cycle, il transforme la matière dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse et bas-relief) et il ne fait plus seulement appel à la mémoire, mais aussi à l'observation. Enfin, au troisième cycle, en faisant appel à la mémoire, à l'observation et à l'invention, il transforme la matière dans un espace à deux ou trois dimensions (ronde-bosse, bas-relief et haut-relief). Ses réalisations se font la plupart du temps de façon individuelle et parfois de façon collective.

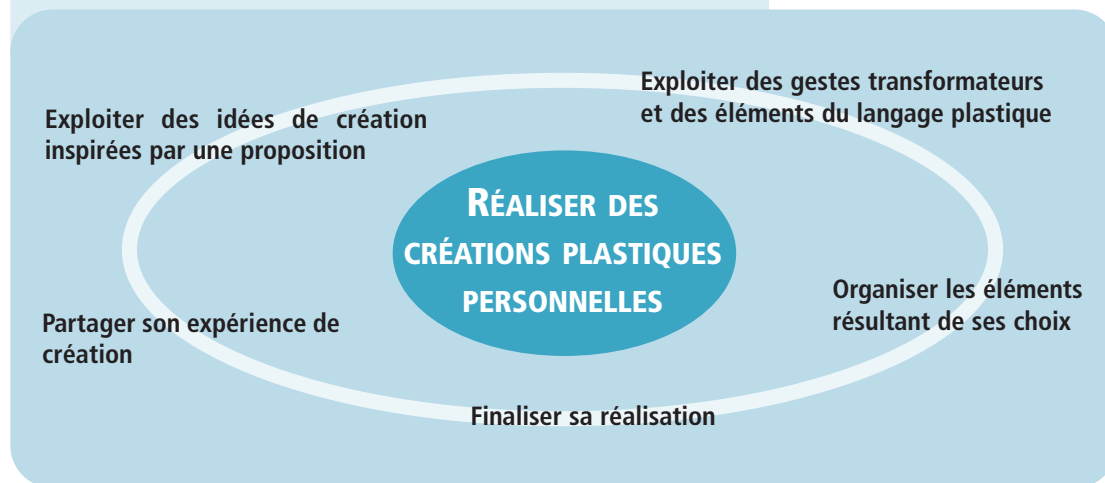
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à une démarche de création, à la transformation de matériaux et à l'utilisation 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 de création. Il est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont significatifs pour lui.

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève apprend à utiliser chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations variées, il transforme des matériaux dont l'utilisation est plus exigeante. Il diversifie son utilisation du langage plastique et exploite des agencements cohérents des éléments dans l'espace, tout en enrichissant ses idées de création grâce au partage avec les autres. Il est amené à décrire son expérience de création et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, c'est de façon plus consciente que l'élève utilise chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations variées, 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. Ce faisant, il adapte de manière personnelle les idées de création qu'il a retenues au cours du développement de la proposition. Il peut dégager de son expérience de création non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, les gestes transformateurs, les outils et le langage plastique.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, elle 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. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création, elle 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. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

– Relation entre sa réalisation et la proposition de création	1 2 3
– Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés	1
– Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés et précis	2
– Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés, précis et contrôlés	3
– Utilisation pertinente du langage plastique	1 2
– Utilisation pertinente et variée d'éléments du langage plastique	3
– Organisation simple des éléments	1
– Organisation cohérente des éléments	2
– Organisation complexe des éléments	3
– Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création	1
– Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création	2 3

Légende* : 1 1^{er} cycle 2 2^e cycle 3 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle est personnelle et traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes contrôlés, d'une utilisation pertinente et variée du langage plastique et d'une organisation complexe des éléments qui la composent. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 2 • RÉALISER DES CRÉATIONS PLASTIQUES MÉDIATQUES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La réalisation de créations plastiques médiatiques 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. 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 la transformation matérielle, les gestes, les outils et le langage propres aux arts plastiques, développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente. De plus, l'élève s'initie à la nature, aux composantes et au rôle de l'image médiatique par la concrétisation de messages précis ciblant un ou des destinataires, tout en tenant compte de leur culture immédiate. Le fait de partager son expérience de création médiatique et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 2 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, de se donner des

méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour réaliser des créations plastiques médiatiques, l'élève exploite des propositions de création variées adaptées à son âge. Il transforme la matière dans un espace à deux ou trois dimensions. Au premier cycle, il fait principalement appel à la mémoire et tient compte d'un ou de quelques destinataires de son entourage immédiat. Au deuxième cycle, il fait appel à la mémoire, mais aussi à l'observation, et il tient compte d'un ou de plusieurs destinataires qui appartiennent à son entourage élargi. Enfin, au troisième cycle, il fait appel à la mémoire, à l'observation et à l'invention et il tient compte de destinataires variés. Ses réalisations se font la plupart du temps de façon individuelle et parfois de façon collective.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

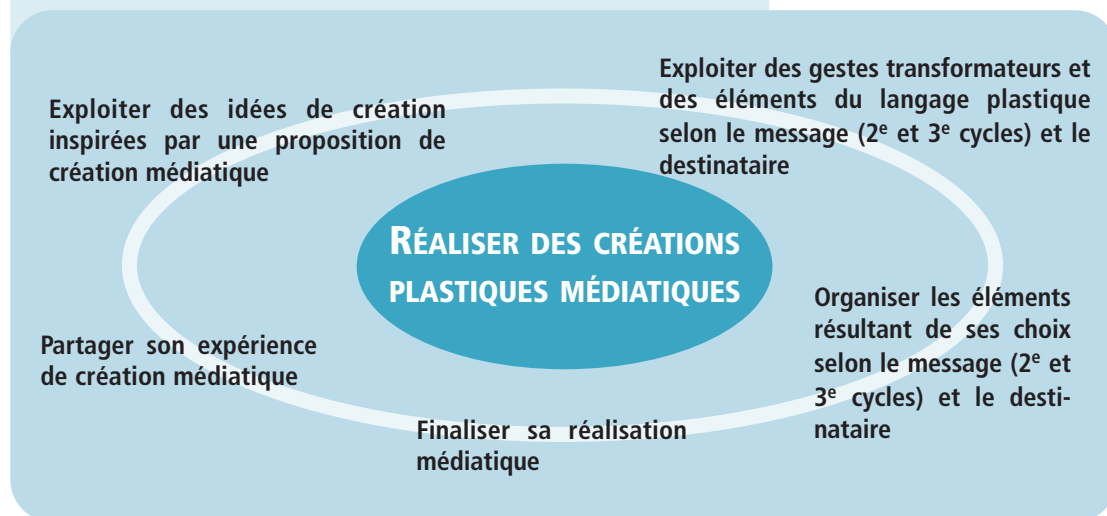
Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à une démarche de création, à la transformation de matériaux et à l'utilisation du langage plastique et de l'organisation de l'espace. Il exerce sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions de création. Celles-ci sont relatives à la communication médiatisée et

visent des destinataires de son entourage immédiat. L'élève est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits signifiants pour lui.

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève apprend à utiliser chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations variées, il transforme des matériaux dont l'utilisation est plus exigeante. Il diversifie son utilisation du langage plastique et exploite des agencements cohérents des éléments dans l'espace, tout en enrichissant ses idées de création grâce au partage avec les autres. Celles-ci sont inspirées de propositions relatives à la communication médiatisée, comportent des messages et visent des destinataires variés de son entourage élargi. L'élève est amené à décrire son expérience de création et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, c'est de façon plus consciente que l'élève utilise chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations variées, il transforme des matériaux de façon plus contrôlée et il prend en considération les messages à transmettre et la culture immédiate des destinataires. Il diversifie son utilisation du langage plastique et exploite des agencements complexes et variés des éléments dans l'espace. Ce faisant, il adapte de manière personnelle les idées de création qu'il a retenues au cours du développement de la proposition. Il peut dégager de son expérience de création non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, les gestes transformateurs, les outils et le langage plastique.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et s'adresse à un ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation simple des éléments qui la composent. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création médiatique qui sont significatifs pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel, contient un message et s'adresse à un ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés et précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit son expérience de création médiatique et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Relation entre sa réalisation, la proposition de création médiatique et le ou les destinataires 1
- Présence de quelques éléments explicitant le message en fonction des destinataires 2
- Présence d'éléments explicitant le message et intégrant des repères culturels en fonction des destinataires 3
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés 1
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés et précis. 2
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés, précis et contrôlés 3
- Utilisation pertinente du langage plastique 1 2
- Utilisation pertinente et variée d'éléments du langage plastique 3
- Organisation simple des éléments 1
- Organisation cohérente des éléments 2
- Organisation complexe des éléments 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle est personnelle, traduit sa perception du réel et contient des éléments explicitant le message en fonction des destinataires et de leur culture immédiate. Elle résulte de gestes contrôlés, d'une utilisation pertinente et variée du langage plastique et d'une organisation complexe des éléments qui la composent. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 3 • 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

EXPLICITATION

Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques ou des créations plastiques, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre, ces objets, ces images ou ces créations, et porter sur eux un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés. Le contact avec des réalisations artistiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses camarades ou d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs – permet à l'élève de développer sa conscience artistique et d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre d'art. Le processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect entre les élèves et à l'égard des réalisations et des œuvres. L'élève apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier. Il en arrive ainsi à se doter de critères personnels d'appréciation qui lui permettent de faire des choix plus éclairés. En partageant son expérience d'appréciation, il rend compte de ce qu'il a appris sur lui et sur les œuvres.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences

transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 3 lui permet d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève prend part à de courtes 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. Il se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des productions plastiques et des réalisations observées et à quelques sources documentaires visuelles, numériques ou sonores. Il tient compte de critères d'appréciation prédéterminés se rapportant au traitement de la proposition de création, à la transformation matérielle, aux éléments du langage plastique abordés et aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis. Il fait part de son appréciation en s'exprimant verbalement ou par écrit.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

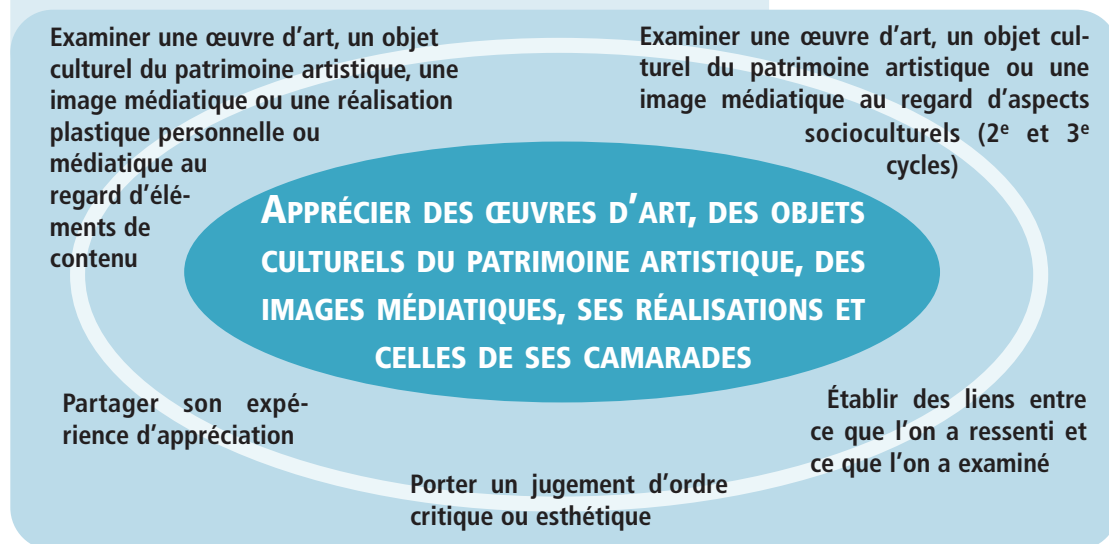
Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à un processus d'appréciation faisant appel à l'esprit critique et au sens esthétique. Il prend part à de courtes activités d'observa-

tion 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. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'appréciation et à relater des faits qui sont signifiants pour lui.

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. Ces découvertes contribuent à enrichir son observation et lui permettent d'étayer davantage son appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle. Il est amené à décrire son expérience d'appréciation et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, l'élève découvre des productions plastiques variées et certaines des traces socioculturelles qui révèlent leur appartenance à différentes périodes artistiques. Au cours d'activités d'observation et de lecture de productions plastiques, il repère des éléments thématiques, matériels et langagiers, les compare d'une production plastique à une autre et y associe 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 esprit critique et son sens esthétique. Il peut dégager de son expérience d'appréciation non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire visuel pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments de contenu présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. 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. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel 2 3
- Établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce qu'il a ressenti 1 2 3
- Présence d'une décision dans son appréciation 1
- Motivation de sa décision dans son appréciation 2 3
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire 1
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire 2 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience d'appréciation 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Savoirs essentiels

Outre les savoirs essentiels énumérés ci-après, il faut considérer les savoirs essentiels communs aux quatre disciplines artistiques présentés dans la section consacrée au domaine des arts. Les éléments qui suivent constituent ceux que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des situations d'apprentissage complètes et complexes.

CONNAISSANCES

GESTES TRANSFORMATEURS ET LEURS PROLONGEMENTS, LES OUTILS

Les gestes transformateurs seront exploités par l'entremise des techniques suivantes : dessin, peinture, collage, gravure, impression, modelage, façonnage et assemblage.

• Gestes

– Tracer à main levée (crayon feutre, craie, pastel, fusain).	1	2	3
– Appliquer un pigment coloré : en aplat (gouache).	1		
– Appliquer un pigment coloré : en aplat et à la tache (gouache).		2	
– Appliquer un pigment coloré : en aplat, à la tache et au trait (gouache et encre).			3
– Déchirer, entailler, découper, enduire une surface de colle (papier et carton).	1	2	3
– Ajourer (papier et carton).			3
– Tracer en creux (pâte à cartogravure, pastel à l'huile, encre).		2	
– Tracer en creux (sur aluminium).		2	3
– Tracer en creux (sur polystyrène).			3
– Imprimer (monotype avec gouache).	1		
– Imprimer (objets divers avec gouache, frottis avec craie de cire).		2	

– Imprimer (objets divers avec gouache, monotype avec gouache et surfaces texturées).	1	2	3
– Souder, pincer un matériau malléable (pâte à modeler).	1	2	3
– Souder, pincer un matériau malléable (argile, papier mâché).		2	3
– Plier, entailler, friser (papier et carton).	1	2	3
– Fixer ensemble des volumes (papier, carton et objets).	1	2	
– Fixer et équilibrer des volumes (papier, carton et objets).			3
– Certains gestes seront aussi exploités de façon virtuelle par le biais de l'ordinateur.	1	2	3

• Outils

– Brosse	1	2	3
– Pinceau			3
– Éponge		2	3
– Ciseaux	1	2	3
– Souris et crayon électronique	1	2	3

LANGAGE PLASTIQUE

• Forme

– Arrondie, angulaire	1	2	3

• Ligne

– Courbe, droite			3
– Horizontale, verticale		2	3
– Oblique, brisée, circulaire			3
– Large, étroite	1	2	3
– Courte, longue		2	3

LANGAGE PLASTIQUE (SUITE)

• Couleur pigmentaire

– Primaires : jaune primaire, magenta, cyan	1	2	3
– Secondaires : orangé, vert, violet		2	3
– Chaudes : jaune, orangé, magenta			3
– Froides : cyan, vert, violet			3

• Valeur

– Claire et foncée	1	2	3

• Texture

– Textures variées représentées par l'élève	1	2	3

• Motif

– Motifs variés exploités par l'élève	1	2	3

• Volume

– Formes tridimensionnelles	1	2	3

• Organisation de l'espace

– Énumération, juxtaposition	1	2	3
– Superposition		2	3
– Répétition, alternance	1	2	3
– Symétrie et asymétrie		2	3

• Représentation de l'espace

– Perspective avec chevauchement		2	3
– Perspective en diminution			3

RÉPERTOIRE VISUEL POUR L'APPRÉCIATION

Les œuvres d'art, les objets culturels du patrimoine artistique et les images médiatiques proviendront des 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 seront issus de différentes cultures, dont celles des Premières Nations pour le deuxième et le troisième cycle. Les élèves pourront aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils auront visitées ou aux œuvres d'un artiste en visite à l'école.

• Productions plastiques (en rapport avec les éléments disciplinaires abordés)

– Réalisations des élèves	1	2	3
– Un minimum de 20 œuvres d'art, objets culturels du patrimoine artistique et images médiatiques d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, pour chaque cycle	1	2	3

VOCABULAIRE

1	2	3
Gestes		
coller	graver	assembler
déchirer	modeler	façonner
découper		
dessiner		
imprimer		
peindre		
Techniques		
collage	gravure	assemblage
dessin	impression	façonnage
modelage		
peinture		
Matériaux		
craie de cire	argile	encre
crayon feutre	fusain	
gouache	pastel sec	
papier et carton		
pastel à l'huile		
pâte à modeler		
Outils		
brosse	éponge	pinceau
ciseaux		
crayon électronique		

1	2	3
Langage plastique		
couleurs primaires	couleurs primaires : jaune primaire, magenta, cyan	asymétrie
forme		couleurs chaudes
ligne	couleurs secondaires : vert, violet, orangé	couleurs froides
motif	énumération	ligne : courbe, droite, oblique, brisée
répétition		superposition
texture	forme : arrondie, angulaire	
volume	ligne : horizontale verticale, large, étroite, courte, longue	
	symétrie	
	valeur	
Autres		
		création médiatique
		création plastique

Suggestions pour l'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.	1	2	3
– Utiliser l'ordinateur pour garder en mémoire ses créations plastiques personnelles et médiatiques.	1	2	3
– Imprimer ses réalisations plastiques personnelles et médiatiques.		2	3

• Compétence 3

– 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.	1		
– 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.		2	3
– Utiliser Internet pour transmettre virtuellement ses réalisations plastiques à des élèves d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays.	1	2	3
– Enregistrer les résultats de ses recherches sur une disquette.		2	3
– Utiliser Internet pour rechercher et observer des réalisations plastiques d'élèves d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays.		2	3
– Rencontrer des artistes qui utilisent des multimédias.	1	2	3
– Faire part de son appréciation en utilisant un logiciel de traitement de texte.		2	3
– Fournir des renseignements sur des créations plastiques pour le site Web de l'école.		2	3

• Aspects affectifs

– Accepter la nature et les particularités de la création à l'aide de l'ordinateur.	1	2	3
– Partager l'outil avec des camarades.	1	2	3
– Respecter le matériel informatique.	1	2	3
– Manifester de l'ouverture dans l'utilisation du matériel informatique.		2	3



Photo: L'imagier



La formation en danse,
dans une perspective
d'évolution continue tout
le long du primaire,
développe la sensibilité et
le potentiel créateur de
l'élève en l'amenant à
puiser dans les principes
et le vocabulaire naturel
du mouvement humain.

Présentation de la discipline

La danse peut se définir comme l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de communication et de création. Elle permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement en faisant appel à la pensée intuitive, à l'imagination, au jeu et à l'analogie. La danse est porteuse d'une subjectivité individuelle et collective. Elle livre son message par les sensations et les émotions éprouvées lors de la pratique et de l'observation du mouvement dansé. Le corps, sensibilisé à ses propres réactions kinesthésiques et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, devient un outil d'expression, de communication et de connaissance du monde.

La formation en danse, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, développe la sensibilité et le potentiel créateur de l'élève en l'amenant à puiser dans les principes et le vocabulaire naturel du mouvement humain. Le mouvement devient le symbole dont l'élève se sert pour exprimer et communiquer sa pensée. Il découvre l'étendue de ses possibilités corporelles tout en vivant des expériences variées sur le plan psychomoteur, affectif, social, cognitif et esthétique.

Pour inventer ses propres danses, l'élève s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités qu'offrent les éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement. L'interprétation de danses de diverses provenances lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct

avec les œuvres. Enfin, il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi un répertoire chorégraphique d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Tout au long de sa formation en danse au primaire, l'élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux œuvres qu'il interprète et apprécie. Il est aussi appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines. C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen.

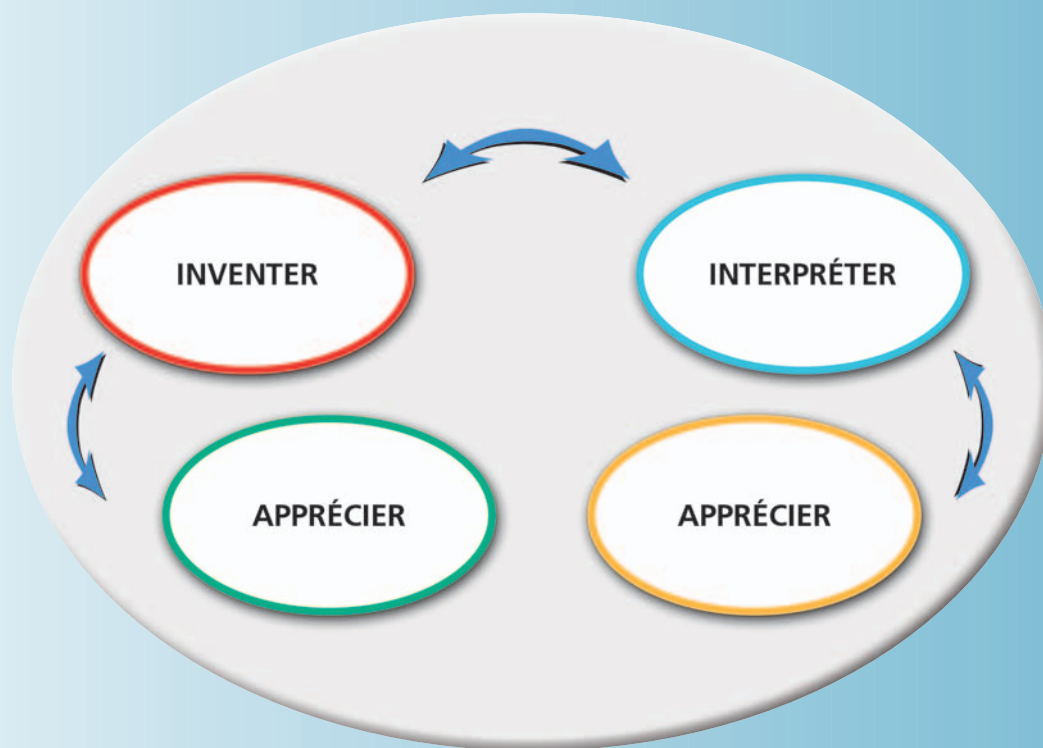
La formation en danse suppose le développement de trois compétences complémentaires et interdépendantes : Inventer, Interpréter et Apprécier.

La place 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 danse de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation suffisant.

De son côté, la compétence 3 est essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique de l'élève. Elle s'inscrit dans la continuité des deux premières compétences et met en valeur les processus de communication et d'appréciation. La place à lui accorder progressera au fil des cycles, à mesure que se consolideront les apprentissages relatifs aux autres compétences de la discipline, et en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève.

Étant donné ce qui précède, chaque situation d'apprentissage proposée aux élèves en danse devra leur permettre d'activer au moins deux des trois compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (Inventer ou Interpréter) et la troisième (Apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la situation d'apprentissage devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines généraux de formation et une compétence transversale. Enfin, l'ensemble des situations d'apprentissage devra assurer le développement continu des compétences disciplinaires et des compétences transversales qui y sont associées, et permettre de trouver des points d'ancrage dans les domaines généraux de formation.

Schéma 14
Danse



COMPÉTENCE 1 • INVENTER DES DANSES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

L'invention de danses variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline. Le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 1 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour inventer des danses, l'élève exploite des propositions de création variées adaptées à son âge. Dans des situations d'improvisation ou de composition, il travaille parfois seul, la plupart du temps avec un partenaire au premier cycle et en petit groupe aux deuxième et troisième cycles. Il utilise des supports variés : objets ludiques, accessoires simples, éléments de costume, percussions corporelles, voix, accompagnement musical ou objets sonores. Il invente une phrase de mouvements au premier cycle, au moins deux phrases de mouvements au deuxième cycle et un agencement de phrases de mouvements au troisième cycle.

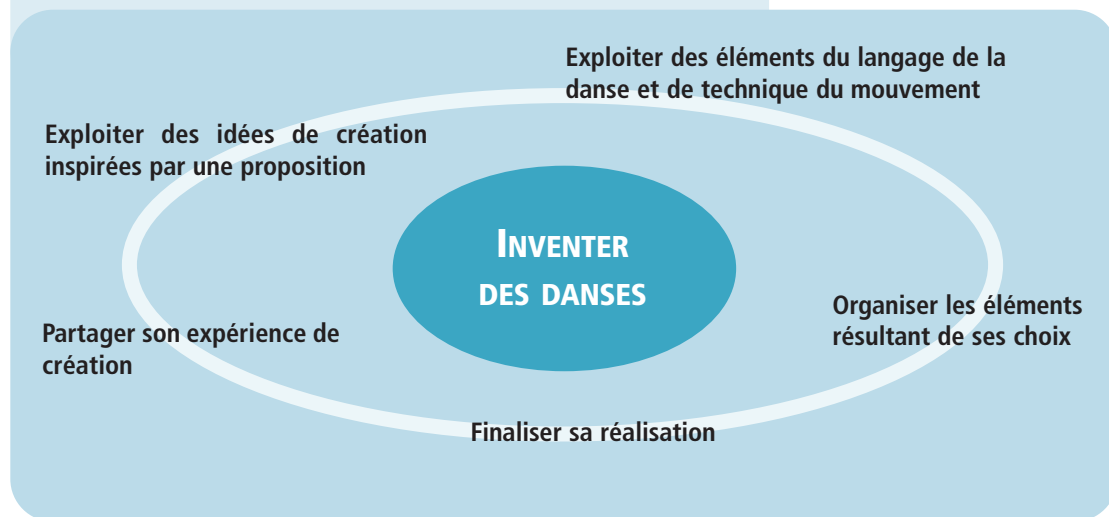
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à une démarche de création et à l'utilisation de structures, d'éléments du langage de la danse et de technique du mouvement, tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions de création. Il est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont signifiants pour lui.

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève apprend à utiliser 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 de technique du mouvement, tout en enrichissant ses idées de création grâce au partage avec les autres. Il est amené à décrire son expérience de création et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, c'est de façon plus consciente que l'élève utilise 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 de technique du mouvement plus complexes. Ce faisant, il adapte de manière personnelle les idées de création qu'il a retenues au cours du développement de la proposition. Il peut dégager de son expérience de création non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, le langage de la danse, les éléments de technique du mouvement, les procédés de composition et les structures.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la danse est de courte durée, présente une organisation simple et exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation des aspects dominants de la proposition de création. La danse est d'une durée variable, présente une organisation cohérente et exploite généralement des combinaisons d'éléments. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création ① ② ③
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage de la danse ① ② ③
- Utilisation pertinente et variée des éléments de technique du mouvement ① ② ③
- Organisation simple des éléments ①
- Organisation cohérente des éléments ②
- Organisation complexe des éléments ③
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création ①
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création ② ③

Légende* : ① 1^{er} cycle ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente 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 du mouvement exploités. Elle est d'une durée variable et présente une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 2 • INTERPRÉTER DES DANSES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Interpréter des danses, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage, aux règles et aux outils propres à la discipline. L'interprétation de danses variées initie l'élève au monde de la création et de l'expression, lui fait découvrir divers chorégraphes, enrichit son bagage culturel et lui permet de s'ouvrir à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. En partageant son expérience d'interprétation, il rend compte de ses façons de faire et peut mieux intégrer ses apprentissages et les réinvestir dans l'interprétation d'autres danses.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 2 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Dans l'interprétation de danses, l'élève utilise, à chacun des trois cycles, ses créations et celles de ses camarades. Au premier cycle, il utilise aussi des danses issues d'un répertoire traditionnel et créatif simple. Au deuxième cycle, il utilise des danses issues d'un répertoire varié d'hier et d'aujourd'hui auxquelles s'ajoutent, au troisième cycle, des danses du répertoire d'ici et d'ailleurs. L'élève tient compte de supports variés : objets ludiques, accessoires simples, éléments de costumes, percussions corporelles, voix, accompagnement musical ou objets sonores. L'interprétation se fait la plupart du temps en petits groupes.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

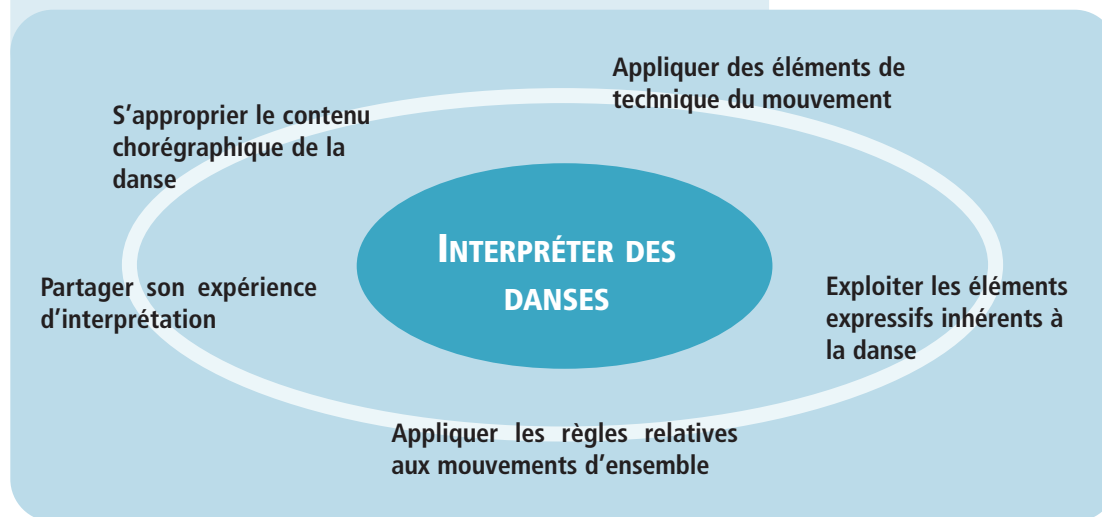
Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à un répertoire de danses simple et à l'interprétation de phrases de mouvements en groupe. Il s'initie également à l'utilisation de structures, d'éléments du langage de la danse et d'éléments de technique du mouvement déjà organisés. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'interprétation et à relater des faits signifiants pour lui.

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 com-

posent, 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. Il est amené à décrire son expérience d'interprétation et à dégager ce qu'il en a appris.

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 et des structures complexes. L'élève tient compte des éléments expressifs et centre son attention sur les règles relatives aux mouvements d'ensemble. Il personnalise son utilisation des supports, s'il y a lieu. En outre, il applique avec plus de précision les éléments de technique du mouvement nécessaires à l'interprétation. Il peut dégager de son expérience d'interprétation non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le langage de la danse, la technique du mouvement et les structures.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier 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 du mouvement appropriés. Enfin, le caractère expressif de son interprétation est souvent teinté de ses intérêts d'ordre affectif. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'interprétation qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième 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, utilise généralement avec contrôle les éléments de technique du mouvement appropriés et les supports, 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. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Utilisation adéquate du contenu chorégraphique et des éléments de technique du mouvement 1 2 3
- Enchaînement continu des phrases de mouvements 2 3
- Interprétation en rapport avec certains éléments expressifs de la danse 1
- Interprétation en rapport avec le caractère expressif de la danse 2 3
- Maintien de l'attention au cours de l'interprétation 1
- Prise en compte des exigences relatives aux mouvements d'ensemble 2 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience d'interprétation 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'interprétation 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'interprétation de l'élève contient des intentions expressives 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 des 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. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 3 • APPRÉCIER DES ŒUVRES CHORÉGRAPHIQUES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Apprécier une œuvre chorégraphique, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre et à son interprétation, et porter sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés. Le contact avec des œuvres chorégraphiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses camarades ou d'extraits de celles d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs – permet à l'élève de développer sa conscience artistique et d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre chorégraphique. Le processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect entre les élèves et à l'égard des réalisations et des œuvres. L'élève apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier. Il en arrive ainsi à se doter de critères personnels d'appréciation qui lui permettent de faire des choix plus éclairés. En partageant son expérience d'appréciation, il rend compte de ce qu'il a appris sur lui et sur les œuvres.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 3 lui permet

d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève prend part à de courtes activités d'observation d'extraits chorégraphiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades. Il se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des réalisations et des extraits chorégraphiques qu'il a observés et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Il tient compte de critères d'appréciation prédéterminés se rapportant au traitement de la proposition de création, à l'utilisation des éléments du langage de la danse ou de technique du mouvement abordés et aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis. Il fait part de son appréciation en s'exprimant verbalement ou par écrit.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

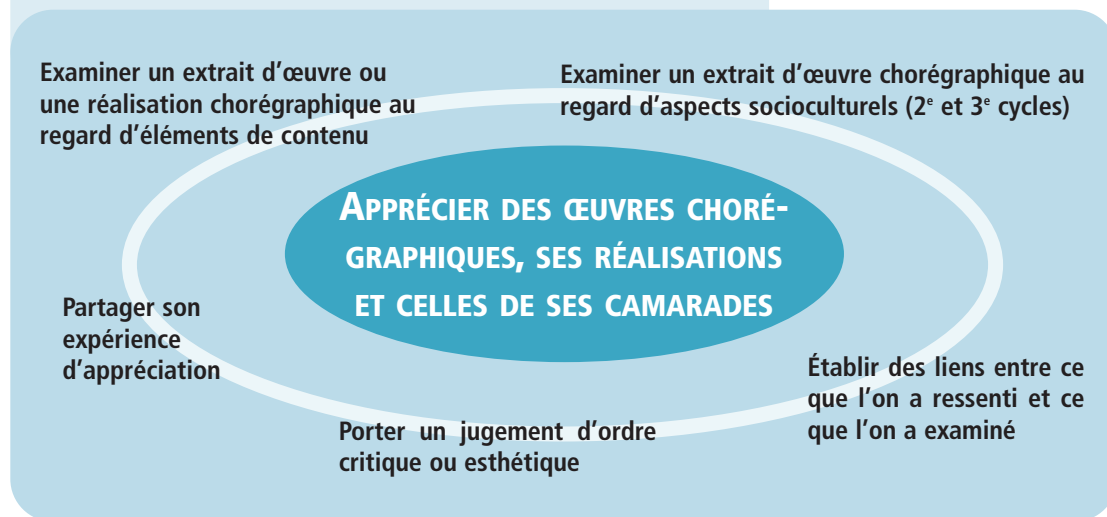
Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à un processus d'appréciation faisant appel à l'esprit critique et au sens esthétique. Il prend part à de courtes activités d'observation, repère des éléments connus et découvre ce qui le touche, tout en s'exerçant à utiliser des critères qui le

guideront dans sa décision. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'appréciation et à relater des faits qui sont signifiants pour lui.

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. Ces découvertes contribuent à enrichir son observation et lui permettent d'étayer davantage son appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle. Il est amené à décrire son expérience d'appréciation et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, l'élève découvre des œuvres variées et certaines des traces socioculturelles qui révèlent leur appartenance à différentes périodes artistiques. Au cours d'activités d'observation, il repère des éléments dramatiques ou théâtraux, les compare d'un extrait à un autre et y associe certaines traces d'ordre socioculturel caractéristiques de l'époque qui les a vues naître. Ces découvertes et ces constats lui permettent de s'ouvrir davantage à la diversité culturelle et de mieux se connaître tout en exerçant son esprit critique et son sens esthétique. Il peut dégager de son expérience d'appréciation non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire de danses pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont significatifs pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. 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. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel 2 3
- Établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce qu'il a ressenti 1 2 3
- Présence d'une décision dans son appréciation 1
- Motivation de sa décision dans son appréciation 2 3
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire 1
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire 2 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience d'appréciation 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos contient des considérations d'ordre chorégraphique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Savoirs essentiels

Outre les savoirs essentiels énumérés ci-après, il faut considérer les savoirs essentiels communs aux quatre disciplines artistiques présentés dans la section consacrée au domaine des arts. Les éléments qui suivent constituent ceux que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des situations d'apprentissage complètes et complexes.

CONNAISSANCES

LANGAGE DE LA DANSE

CORPS

• Actions locomotrices

– Marcher	1	2	3
– Courir	1	2	3
– Rouler	1	2	
– Ramper	1		
– Galoper		2	
– Faire des pas chassés		2	3
– Gambader		2	3
– Sauter			3
– Chuter			3

• Actions non locomotrices

– Rebondir	1	2	
– Faire des poses	1	2	
– S'élever/s'abaisser	1		
– Gambader			3
– Galoper		2	3

– Sauter	2	3
– Se balancer		3
– Tourner		3

• Utilisation des parties du corps

Gestes

– Quotidiens	1	2	
– Symboliques		2	3

Formes

– Longues	1	2	3
– Grandes	1	2	3
– Tordues		2	3
– Rondes			3

TEMPS

• Structuration métrique

– Pulsation	1	2	3
– Arrêt	1	2	3
– Tempo moyen	1	2	
– Tempo lent			3
– Tempo rapide			3
– Motif rythmique simple		2	3
– Structure binaire	1	2	3
– Structure ternaire		2	3

ESPACE

• Espace personnel

Niveaux

– Haut		2	3
– Moyen	1	2	3
– Bas	1	2	3

Amplitudes

– Grandes	2	3
– Petites	2	3

Trajectoires aériennes

– Circulaires	3
– Sinueuses	3

• Espace général

Directions

– Vers l'avant	1		
– Vers l'arrière	1		
– Vers le côté droit		2	3
– Vers le côté gauche		2	3

Trajectoires au sol

– Droites	2	3
– Circulaires	2	3
– Sinueuses		3

ÉNERGIE

• Mouvements exécutés avec :

– beaucoup d’effort	2	3	
– peu d’effort	2	3	
– un effort soudain	1	2	3
– un effort soutenu	2	3	
– accélération		3	

RELATIONS ENTRE PARTENAIRES

• Emplacements

– Face à face	1	2	3
– Proche/loin	1		
– Côte à côte			3
– L'un derrière l'autre		2	3
– Au-dessus/en dessous			3

• Actions spatiales

– Se rencontrer	1	2	3
– Rester ensemble	1	2	3
– Se séparer		2	3
– Se croiser			3

• Temporalité

– Unisson	1	2	3
– Alternance		2	3

RELATIONS ENTRE PARTENAIRES (SUITE)

• Unités de groupe

- En cercle 1 2
- En file 2 3
- En ligne 3

• Rôles à jouer

- Suivre son ou ses partenaires 1 2
- Conduire son ou ses partenaires 3
- Faire la même chose 1 2
- Faire le contraire (rôle appliqué à un seul élément du langage de la danse) 2 3
- Action/réaction 3

TECHNIQUE DU MOUVEMENT

• Respiration abdominale

- En situation de détente au sol 1 2
- En position assise et debout 2 3

• Alignement corporel

- Allongement de la colonne vertébrale 2 3
- Alignement genoux/pieds 3
- Enroulement et déroulement de la colonne vertébrale 3

• Latéralité

- Utilisation distincte des deux côtés du corps 1
- Utilisation distincte des côtés droit et gauche du corps 2 3
- Alternance des côtés droit et gauche du corps 3

• Tonus musculaire

- Relâchement 2 3
- Contraction 3

• Mobilité des parties du corps

- Flexion 1 2 3
- Extension 2 3

• Fonctions des parties du corps

- Détermination d'une partie du corps pour amorcer un mouvement 2 3
- Détermination d'une partie du corps pour conduire un mouvement 3

• Transfert du poids

- Déplacement du centre de gravité de haut en bas 2
- Déplacement du centre de gravité d'un côté à l'autre 3
- Équilibre sur certains points d'appui 1
- Équilibre stable sur certains points d'appui 2 3

• Focalisation

- Regard dirigé en situation d'arrêt 1 2 3
- Regard dirigé en mouvement sur place 2 3

RÈGLES RELATIVES AUX MOUVEMENTS D'ENSEMBLE

– Réponses aux indications sonores ou visuelles	1	2	3
– Respect de l'espace personnel des autres		2	3
– Ajustement de ses mouvements à ceux de ses partenaires		2	3
– Anticipation des mouvements d'ensemble			3

PROCÉDÉS DE COMPOSITION

• Répétition

– d'un mouvement	1		
– de mouvements		2	3
– d'une phrase de mouvements	1		
– d'au moins deux phrases de mouvements enchaînés		2	3

• Variation

– d'un mouvement	1		
– d'une phrase de mouvements		2	
– de deux phrases de mouvements			3

• Effets de contraste

– à partir d'un élément du langage de la danse	1		
– à partir de deux éléments du langage de la danse		2	3
– à partir de la qualité expressive d'un mouvement	1		
– à partir d'intentions expressives		2	3

STRUCTURES

• Position

– de départ		1	2	3
– de fin d'une danse		1	2	3

• Phrase

– Phrase d'actions ou de mouvements enchaînés du début à la fin		1	2	3
– Transition entre les phrases de mouvements			2	3

• Forme

– Personnelle		1	2	3
– A-B			2	
– Rondo				3
– Ronde		1		
– Farandole			2	3

RÉPERTOIRE DE DANSES POUR L'APPRÉCIATION

Les extraits d'œuvres proviendront des périodes artistiques suivantes : période contemporaine (la danse actuelle ou la nouvelle danse et autres courants tels que le ballet jazz, les danses sociales ou populaires, les danses de rue, la comédie musicale, la danse moderne et postmoderne, la danse néoclassique, les danses traditionnelles d'ici et d'ailleurs, y compris les danses utilisées dans les médias de masse), romantisme, classicisme, Renaissance, Moyen-Âge et Antiquité. Ces extraits seront issus de différentes cultures dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. Les élèves pourront aussi se référer aux spectacles de danse auxquels ils auront assisté.

• Types d'extraits (en rapport avec les éléments disciplinaires abordés)

– Réalisations des élèves		1	2	3
– Un minimum de 6 extraits d'œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, pour chaque cycle		1	2	3

VOCABULAIRE

1	2	3
action	action locomotrice	accélérer
arrêt	action non locomotrice	action/réaction
corps	appui au sol	allonger
danse créative	colonne vertébrale	chorégraphie
danse traditionnelle	contraste	chuter
danser	danse classique	conduire
en cercle	direction	contracter
espace	en file	danse contemporaine
forme (longue, large)	espace personnel	déplacement
geste	équilibre	dérouler
inventer	farandole	effort
mouvement	forme (tordue)	enchaîner
niveau (bas, moyen)	galoper	en ligne
partie du corps	gambader	enrouler
phrase	improviser	espace général
position de départ	interpréter	fléchir
position finale	niveau (haut)	forme (ronde)
pulsation	pas chassés	observer
regard	poids	partenaire
respiration	relâcher	se balancer
ronde	rouler	tempo (lent, rapide)
suivre	vers le côté gauche	trajectoire
vers l'avant	vers le côté droit	
vers l'arrière		

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Répertoire de danses pour l'appréciation : 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. 2 3
- Fournir des renseignements sur la création d'un spectacle pour le site Web de l'école. 1 2 3

- Notation de danses

- Utiliser un logiciel graphique ou de traitement de texte pour produire la notation simple d'une danse créée par l'élève. 2 3



Photo: François Nadeau



La formation musicale, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, 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.

Présentation

La musique peut se définir comme l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques à des 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 cesserait d'être un art; elle se réduirait alors à un assemblage de sons sans signification.

La formation musicale, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, 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. Amené à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique, l'élève a l'occasion d'exprimer ses idées et sa vision personnelle du monde, celles de ses camarades de même que celles de divers compositeurs.

Pour inventer ses propres pièces vocales ou instrumentales, l'élève s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités qu'offrent les moyens sonores et le langage musical. L'interprétation de pièces musicales de multiples provenances lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. Enfin, il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en

appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi un répertoire musical d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Tout au long de sa formation en musique au primaire, l'élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux œuvres qu'il interprète et apprécie. Il est aussi appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines. C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen.

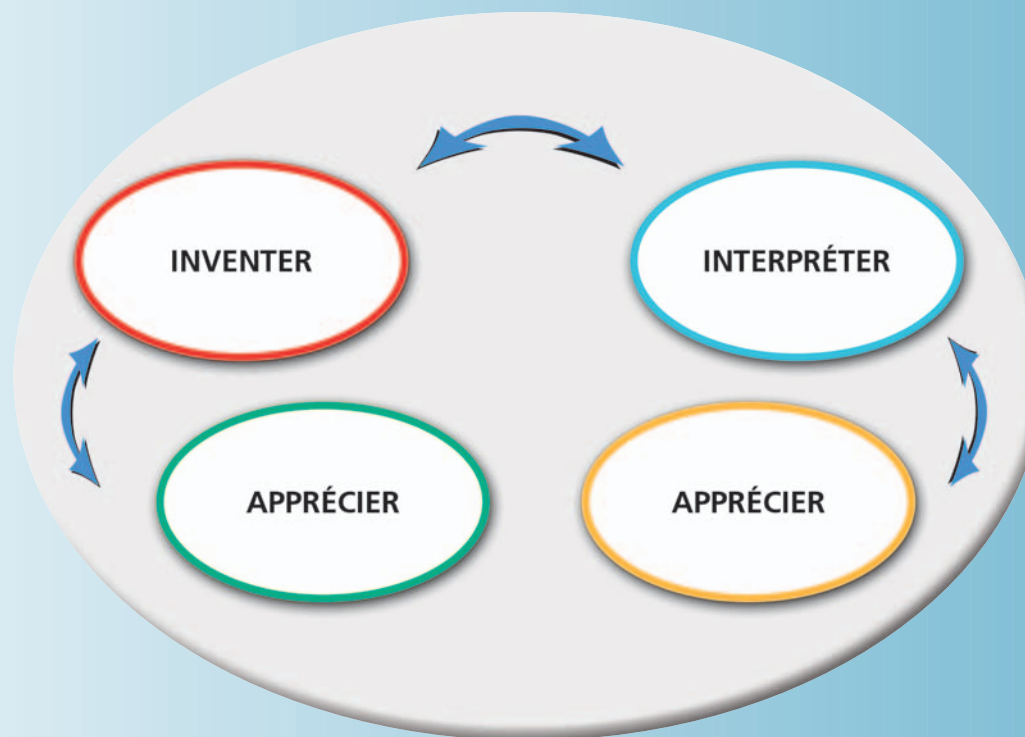
La formation en musique suppose le développement de trois compétences complémentaires et interdépendantes : Inventer, Interpréter et Apprécier.

La place 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 musique, de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation suffisant. De son côté, la compétence 3 est essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique de l'élève. Elle s'inscrit dans la continuité des deux

premières compétences et met en valeur les processus de communication et d'appréciation. La place à lui accorder progressera au fil des cycles, à mesure que se consolideront les apprentissages relatifs aux autres compétences de la discipline, et en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève.

Étant donné ce qui précède, chaque situation d'apprentissage proposée aux élèves en musique devra leur permettre d'activer au moins deux des trois compétences disciplinaires, c'est-à-dire une des deux premières (Inventer ou Interpréter) et la troisième (Apprécier). De plus, pour assurer des apprentissages signifiants et transférables, la situation d'apprentissage devra prendre en considération au moins un axe de développement des domaines généraux de formation et une compétence transversale. Enfin, l'ensemble des situations d'apprentissage devra assurer le développement continu des compétences disciplinaires et des compétences transversales qui y sont associées, et permettre de trouver des points d'ancrage dans les domaines généraux de formation.

Schéma 15
Musique



COMPÉTENCE 1 • INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU INSTRUMENTALES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

L'invention de pièces musicales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline. Le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 1 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour inventer des pièces vocales ou instrumentales, l'élève exploite des propositions de création variées adaptées à son âge. Dans des situations d'improvisation, d'arrangement ou de composition, il travaille la plupart du temps en petits groupes et parfois seul. Il utilise des moyens sonores variés : corps, voix, objets sonores ou instruments de percussion de manipulation simple, auxquels s'ajoutent, aux deuxième et troisième cycles, les instruments mélodiques et des instruments issus des technologies de l'information et de la communication.

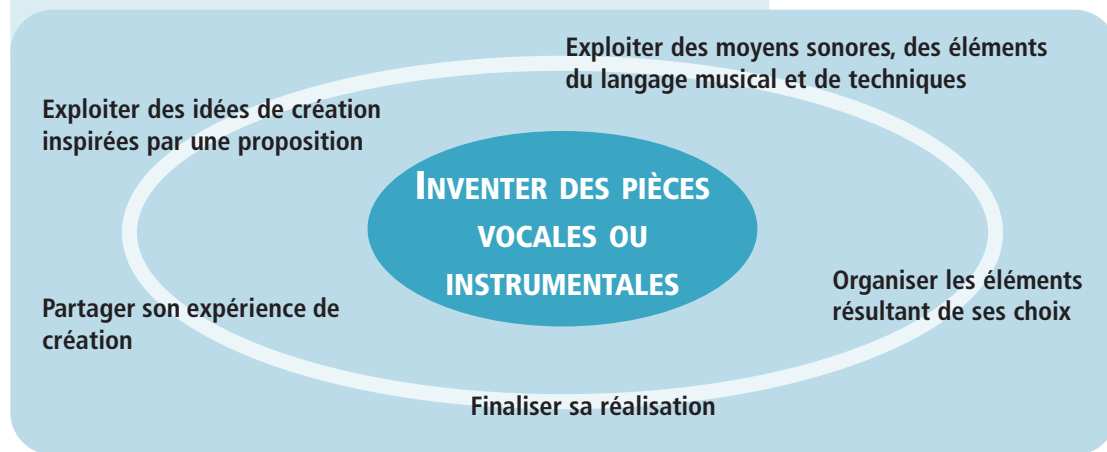
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à une démarche de création et à l'utilisation d'éléments du langage musical et de techniques, de moyens sonores et de structures, tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées que lui inspirent les propositions de création. Il est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont signifiants pour lui.

Au cours du *deuxième cycle*, l'élève apprend à utiliser chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des éléments du langage musical et de techniques, des moyens sonores et des structures, tout en enrichissant ses idées de création grâce au partage avec les autres. Il est amené à décrire son expérience de création et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, c'est de façon plus consciente que l'élève utilise chacune des étapes de la démarche de création. À la suite d'expérimentations diversifiées, il exploite des éléments du langage musical et de techniques, des moyens sonores et des structures plus complexes. Ce faisant, il adapte de manière personnelle les idées de création qu'il a retenues au cours du développement de la proposition. Il peut dégager de son expérience de création non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales, les procédés de composition et les structures.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la pièce musicale est de courte durée, présente une organisation simple et exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation les aspects dominants de la proposition de création. La pièce musicale est d'une durée variable, présente une organisation cohérente et exploite généralement des combinaisons d'éléments. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

– Relation entre sa réalisation et la proposition de création	① ② ③
– Utilisation pertinente et variée des éléments du langage musical	① ② ③
– Utilisation pertinente et variée des moyens sonores et des éléments de techniques	① ② ③
– Organisation simple des éléments	①
– Organisation cohérente des éléments	②
– Organisation complexe des éléments	③
– Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création	①
– Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création	② ③

Légende* : ① 1^{er} cycle ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente 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 organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 2 • INTERPRÉTER DES PIÈCES MUSICALES.

SENS DE LA COMPÉTENCE

EXPLICITATION

Interpréter des pièces musicales, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage, aux règles et aux outils propres à la discipline. L'interprétation de pièces musicales variées initie l'élève au monde de la création et de l'expression, lui fait découvrir divers compositeurs, enrichit son bagage culturel et lui permet de s'ouvrir à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. En partageant son expérience d'interprétation, il rend compte de ses façons de faire et peut mieux intégrer ses apprentissages et les réinvestir dans l'interprétation d'autres pièces musicales.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 2 lui permet d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité, de coopérer et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

À chacun des trois cycles, les pièces musicales que l'élève est appelé à interpréter sont tirées du répertoire d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Dans l'interprétation de ces pièces, l'élève utilise le corps, la voix, des objets sonores ou un instrument de percussion de manipulation simple et, aux deuxième et troisième cycles, un instrument mélodique. Au premier cycle, il chante à l'unisson de courtes pièces enfantines variées, d'une étendue ne dépassant pas une octave; il joue de courtes pièces. Au deuxième cycle, il chante à l'unisson ou en canon de courtes pièces de styles variés, d'une étendue ne dépassant pas une octave; il joue des pièces de styles variés. Au troisième cycle, il chante à l'unisson, à deux voix ou en canon de courtes pièces de styles variés, d'une étendue ne dépassant pas une dixième; il joue aussi des pièces de styles variés. À chacun des trois cycles, il utilise ses créations et celles de ses camarades. L'interprétation se fait la plupart du temps collectivement.

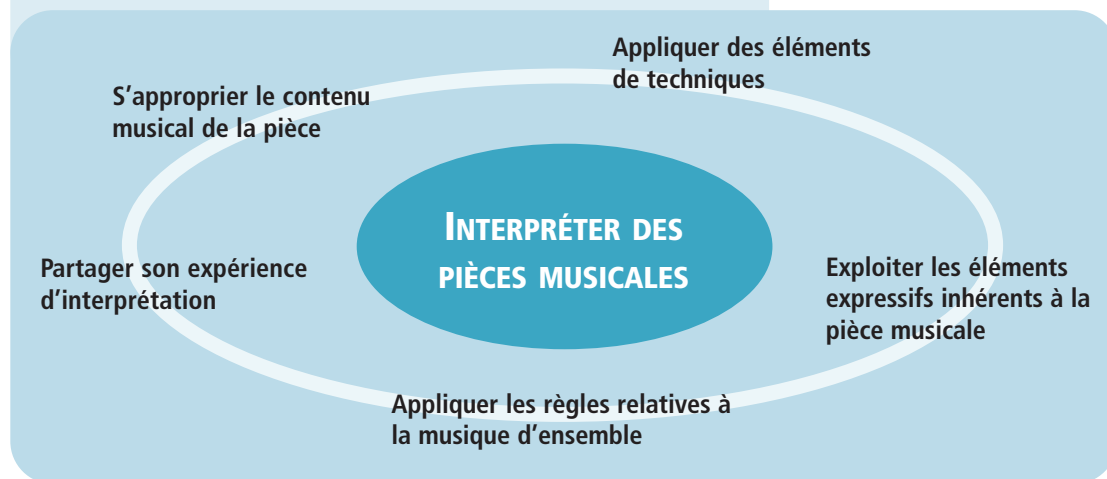
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours du premier cycle, l'élève 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. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'interprétation et à relater des faits signifiants pour lui.

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. Il est amené à décrire son expérience d'interprétation et à dégager ce qu'il en a appris.

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. Il peut dégager de son expérience d'interprétation non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales et les structures.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier 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. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'interprétation qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième 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 généralement avec contrôle les éléments de techniques appropriés et tient compte de quelques règles relatives à la musique d'ensemble. Enfin, dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif aux principales indications de la partition se rapportant au caractère expressif de la pièce. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Utilisation adéquate du contenu musical et des éléments de techniques 1 2 3
- Enchaînement continu des phrases musicales 2 3
- Interprétation en rapport avec certains éléments expressifs de la pièce musicale 1
- Interprétation en rapport avec le caractère expressif de la pièce musicale 2 3
- Maintien de l'attention au cours de l'interprétation 1
- Prise en compte des exigences relatives à la musique d'ensemble 2 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience d'interprétation 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'interprétation 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'interprétation de l'élève est vocale ou instrumentale. Elle contient des intentions expressives 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. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

COMPÉTENCE 3 • APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES.

SENS DE LA COMPÉTENCE

EXPLICITATION

Apprécier une œuvre musicale, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre et à son interprétation, et porter sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés. Le contact avec des pièces musicales variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses camarades ou d'extraits de celles d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs – permet à l'élève de développer sa conscience artistique et d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre musicale. Le processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect entre les élèves et à l'égard des réalisations et des œuvres. L'élève apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier. Il en arrive ainsi à se doter de critères personnels d'appréciation qui lui permettent de faire des choix plus éclairés. En partageant son expérience d'appréciation, il rend compte de ce qu'il a appris sur lui et sur les œuvres.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Au cours du développement de cette compétence, l'élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d'autres disciplines. Ainsi, la compétence 3 lui permet

d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, de structurer son identité et de communiquer de façon appropriée.

CONTEXTE DE RÉALISATION

L'élève prend part à de courtes activités de présentation d'extraits musicaux d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades. Il se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des réalisations et des extraits musicaux qu'il a écoutés et à quelques sources documentaires sonores, visuelles ou numériques. Il tient compte de critères d'appréciation prédéterminés se rapportant au traitement de la proposition de création, à l'utilisation des éléments du langage musical, des moyens sonores ou des éléments de techniques abordés et aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis. Il fait part de son appréciation en s'exprimant verbalement ou par écrit.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

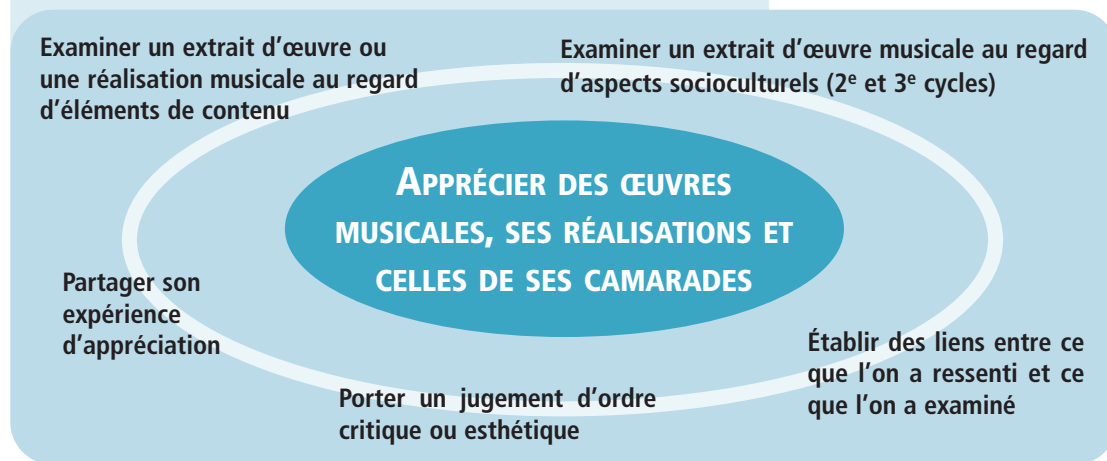
Au cours du *premier cycle*, l'élève s'initie à un processus d'appréciation faisant appel à l'esprit critique et au sens esthétique. Il prend part à de courtes activités d'audition, repère des éléments connus et découvre ce qui le touche,

tout en s'exerçant à utiliser des critères qui le guideront dans sa décision. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'appréciation et à relater des faits qui sont significatifs pour lui.

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. 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. Il est amené à décrire son expérience d'appréciation et à dégager ce qu'il en a appris.

Au cours du *troisième cycle*, l'élève découvre des œuvres et certaines des traces socioculturelles qui révèlent leur appartenance à différentes périodes artistiques. À la suite d'activités d'audition, il repère des éléments musicaux, 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 esprit critique et son sens esthétique. Il est amené à dégager de son expérience d'appréciation non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris.

Composantes de la compétence



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire musical pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. 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. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Critères d'évaluation

- Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel 2 3
- Établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce qu'il a ressenti 1 2 3
- Présence d'une décision dans son appréciation 1
- Motivation de sa décision dans son appréciation 2 3
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire 1
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire 2 3
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience d'appréciation 1
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation 2 3

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments de contenu présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Savoirs essentiels

Outre les savoirs essentiels énumérés ci-après, il faut considérer les savoirs essentiels communs aux quatre disciplines artistiques présentés dans la section consacrée au domaine des arts. Les éléments qui suivent constituent ceux que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des situations d'apprentissage complètes et complexes.

CONNAISSANCES

LANGAGE MUSICAL

• Intensité et nuances

– Fort	1		
– Doux	1		
– <i>Forte</i>		2	3
– <i>Piano</i>		2	3
– <i>Crescendo</i>		2	3
– <i>Decrescendo</i>		2	3

• Durée

– Ronde			3
– Blanche		2	3
– Noire	1	2	3
– Soupir	1	2	3
– Deux croches	1	2	3
– Saute			3
– Long	1	2	3
– Très long	1	2	3
– Court	1	2	3
– Très court	1	2	3
– Silence	1	2	3

• Hauteur

– Registre (aigu, grave)	1		
– Registre (aigu, moyen, grave)		2	3
– Sons de l'échelle diatonique	1	2	3

• Timbre

– Instruments de la classe (bois, métal, peaux)	1	2	
– Voix (enfant, adulte)	1		
– Voix (homme, femme)		2	
– Flûte à bec		2	3
– Instruments de musique divers, selon le répertoire utilisé			3

• Qualité du son

– Sec/résonnant	1	2	3
– Granuleux/lisse		2	3

REPRÉSENTATION GRAPHIQUE

• Code traditionnel

– <i>Forte</i>		2	3
– <i>Piano</i>		2	3
– <i>Crescendo</i>		2	3
– <i>Decrescendo</i>		2	3
– Ronde			3

REPRÉSENTATION GRAPHIQUE (SUITE)

– Blanche	2	3
– Noire	2	3
– Soupir	2	3
– Deux croches	2	3
– Saute		3
– Quelques sons sur la portée	2	3
• Code non traditionnel conventionnel		
– Très court •	1	2 3
– Court _	1	2 3
– Long __	1	2 3
– Très long ___	1	2 3
– Fort °	1	2 3
– Doux °	1	2 3
– Aigu 	1	2 3
– Moyen 		2 3
– Grave 	1	2 3
– Sons ascendants 	1	2 3
– Sons descendants 	1	2 3
– Sec 	1	2 3
– Résonnant 	1	2 3
– Granuleux 		2 3
– Lisse 		2 3
– Silence (rectangle extensible) 	1	2 3

• Autres codes

– Représentation graphique inventée par l'élève	1	2	3

MOYENS SONORES

• Voix

– Voix chantée	1	2	3
– Effets vocaux	1	2	3

• Corps

– Percussions corporelles	1	2	3

• Instruments de musique

– Instruments de percussion	1	2	3
– Flûte à bec		2	3
– Autres instruments de la classe	1	2	3

• Objets sonores

– Bois et métal	1		
– Papier, tissus		2	
– Matériaux divers			3

• Technologies de l'information et de la communication

– Sons produits à l'aide d'un logiciel, d'un séquenceur ou d'un synthétiseur		2	3

TECHNIQUES INSTRUMENTALES

• Voix

– Ouverture de la bouche	1	2	3
– Respiration	1	2	3
– Justesse	1	2	3
– Posture	1	2	3
– Tonus			3
– Prononciation	2	3	

• Instruments de percussion

– Posture	1	2	3
– Maintien	1	2	3
– Modes de production	1	2	3
– Techniques de manipulation	1	2	3

• Flûte à bec

– Posture	2	3
– Maintien	2	3
– Modes de production	2	3
– Techniques de manipulation	2	3

• Autres moyens sonores

– Posture	1	2	3
– Maintien	1	2	3
– Modes de production appropriés	1	2	3
– Techniques de manipulation appropriées	1	2	3

RÈGLES DE MUSIQUE D'ENSEMBLE

– Réponse aux gestes de direction pour les indications de début et de fin de la pièce et pour les nuances	1		
– Réponse aux gestes de direction pour les indications de début et de fin de la pièce, pour les nuances et pour la pulsation		2	
– Réponse aux gestes de direction pour les indications de début et de fin de la pièce, pour les nuances, pour la pulsation et pour les changements de tempo			3
– Réponse aux indications sonores ou visuelles	1	2	3

PROCÉDÉS DE COMPOSITION

• Question, réponse	1	2	
• Contraste	1	2	
• Reproduction sonore	1	2	3
• Répétition		2	
• Collage			3
• Ostinato			3
• Miroir			3

STRUCTURES

• Forme

– Personnelle	1	2	3
– A-B	1	2	3
– A-B-A		2	3
– Canon à deux voix			3
– Rondo			3

STRUCTURES (SUITE)

• Tempo

– Lent	1	2	
– Modéré		2	
– Rapide	1	2	
– <i>Lento</i>			3
– <i>Moderato</i>			3
– <i>Allegro</i>			3
– <i>Accelerando</i>			3
– <i>Rallentando</i>			3

• Organisation rythmique

– non mesurée	1	2	3
– basée sur un nombre déterminé de pulsations	1	2	3

• Organisation mélodique

– Phrase musicale	1	2	3
– Série ascendante de sons	1	2	3
– Série descendante de sons	1	2	3
– Sons conjoints		2	3
– Sons disjoints		2	3
– Séries de sons répétés à hauteur fixe	1	2	3
– <i>Glissando</i>		2	3

RÉPERTOIRE MUSICAL POUR L'APPRÉCIATION

Les extraits d'œuvres proviendront des 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, néo-classicisme, romantisme, classicisme, baroque, musique de la Renaissance et du Moyen-Âge. Ces extraits seront issus de différentes cultures dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. Les élèves pourront aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels ils auront assisté.

• Types d'extraits (en rapport avec les éléments disciplinaires abordés)

– Réalisations des élèves	1	2	3
– Un minimum de 10 extraits d'œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, pour chaque cycle	1	2	3

VOCABULAIRE

1	2	3
aigu	ascendants	bois
court	blanche	canon
do, ré, mi, fa, sol, la, si	crescendo	chansonnier
doux	descendant	comédie musicale
fort	decrecendo	cuvres
frapper	deux croches	folklore
frotter	forme A-B	lento
grave	forme A-B-A	moderato
hauteur	forte	musique populaire
instrument de musique	glissando	presto
instrument de percussion	granuleux	ronde
inventer	gratter	rondo
lent	interpréter	saute
long	instrument à corde	
	instrument à vent	
rapide	lisse	
résonnant	modéré	
sec	moyen (hauteur)	
secouer	noire	
silence	phrase musicale	
souffler	piano	
très court	soupir	
très long	tempo	
voie chantée		

Suggestions pour l'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. 1 2 3
- Créer une banque de sons échantillonnés. 2 3

• Procédés de composition

- Utiliser un synthétiseur ou un logiciel séquenceur pour produire des séquences sonores. 1
- Utiliser un synthétiseur ou un logiciel séquenceur pour produire des séquences sonores destinées à un portfolio virtuel. 2 3

• Représentation graphique

- Utiliser un logiciel graphique ou de traitement de texte pour produire son code personnel ou sa partition. 1 2 3

• Répertoire musical pour l'appréciation : 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. 1
- 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. 2 3

Chapitre

9



Développement personnel

Chapitre 9

Développement personnel



À la fois différente et complémentaire, chacune des disciplines amène l'élève à cerner et à intégrer dans l'action des valeurs telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et le respect de soi, des autres et de l'environnement.

L'école a pour première mission d'instruire, mais elle ne peut négliger pour autant le développement intégral de l'élève. Elle s'intéresse à toutes les dimensions de la personne : motrice, affective, sociale et intellectuelle aussi bien que morale, spirituelle ou religieuse. Chacune des disciplines scolaires contribue à sa façon au développement de l'une ou plusieurs de ces dimensions, qui se manifestent dans toutes les sphères de l'activité humaine.

Un certain nombre de disciplines regroupées dans le domaine du développement de la personne – l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique, l'enseignement moral et religieux protestant – s'intéressent, par delà le développement cognitif, aux dimensions corporelle, affective, morale, sociale ou spirituelle de l'être humain. Elles ont comme objet d'étude la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec l'environnement.

Chacune de ces disciplines apporte sa contribution propre au développement de l'élève. En éducation physique et à la santé, ce dernier développe son agir corporel, seul ou en interaction, et apprend progressivement à prendre en charge sa santé et son bien-être. En enseignement moral, de même qu'en enseignement moral et religieux

catholique ou protestant, il 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. Ces trois programmes visent d'ailleurs le développement d'une compétence commune : « Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral », compétence qui trouve un écho dans certains apprentissages du programme d'éducation physique et à la santé.

Au-delà de leurs différences, ces disciplines favorisent un certain nombre d'apprentissages communs. Chacune, à sa façon, aide l'élève à trouver des réponses aux questions que soulève son besoin d'épanouissement personnel dans le respect de celui de la collectivité. À la fois différente et complémentaire, chacune des disciplines cherche à lui faire cerner et intégrer dans l'action des valeurs telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et le respect de soi, des autres et de l'environnement. Ces apprentissages communs favorisent sa responsabilisation personnelle et sociale et le préparent à devenir un citoyen autonome et responsable.

APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

- ▶ Accroître son estime de soi.
- ▶ Se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être.
- ▶ Se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble.
- ▶ Développer des compétences qui aident à agir et à interagir de manière positive, saine et efficace.

Schéma 16
Domaine du développement personnel

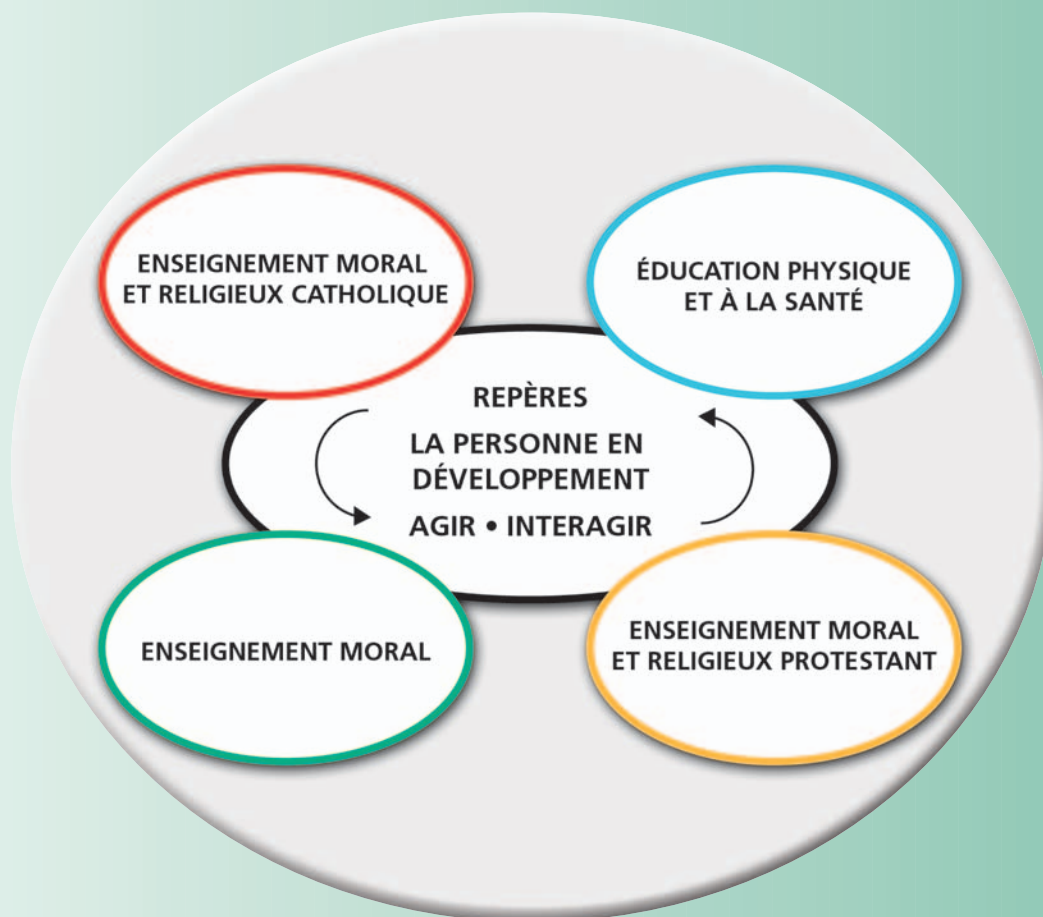




Photo: Alain Desjardis

Présentation de la discipline



C'est en développant son agir corporel et ses capacités à interagir que l'élève pourra observer les retombées de la pratique d'activités physiques sur ses habitudes de vie et en arriver à adopter un mode de vie sain et actif.

Les regards portés sur l'évolution de nos sociétés font ressortir le caractère de plus en plus sédentaire du comportement des individus. La société d'aujourd'hui offre aux jeunes des loisirs qui limitent leur temps d'activité physique et leurs interactions sociales. Toujours plus nombreux et attirants, des produits comme la télévision, les jeux vidéo et l'ordinateur envahissent de plus en plus leur quotidien, les incitant à un mode de vie inactif. L'un des défis de l'école est de proposer des moyens pour réintégrer l'activité physique dans la vie quotidienne des jeunes et de contrer ainsi une tendance qui nuit à leur développement moteur, à leur vie sociale, à leur santé et à leur bien-être physique et mental, bref à leur intégrité comme personne.

Traditionnellement, l'enseignement de l'éducation physique s'est centré sur les actions et sur le développement de l'efficacité motrice chez les jeunes, le postulat étant que la maîtrise d'habiletés motrices les conduirait naturellement à pratiquer des activités physiques de diverses natures. Les résultats alarmants des études sur les habitudes de vie des jeunes Québécois indiquent toutefois qu'il faut aller bien au-delà de cette efficacité si on veut les amener à adopter un mode de vie sain et actif. Dans cette perspective, le nouveau programme d'éducation physique et à la santé vise, outre le développement de l'efficacité motrice et d'habiletés psychosociales, l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements nécessaires à une gestion judicieuse par chacun de

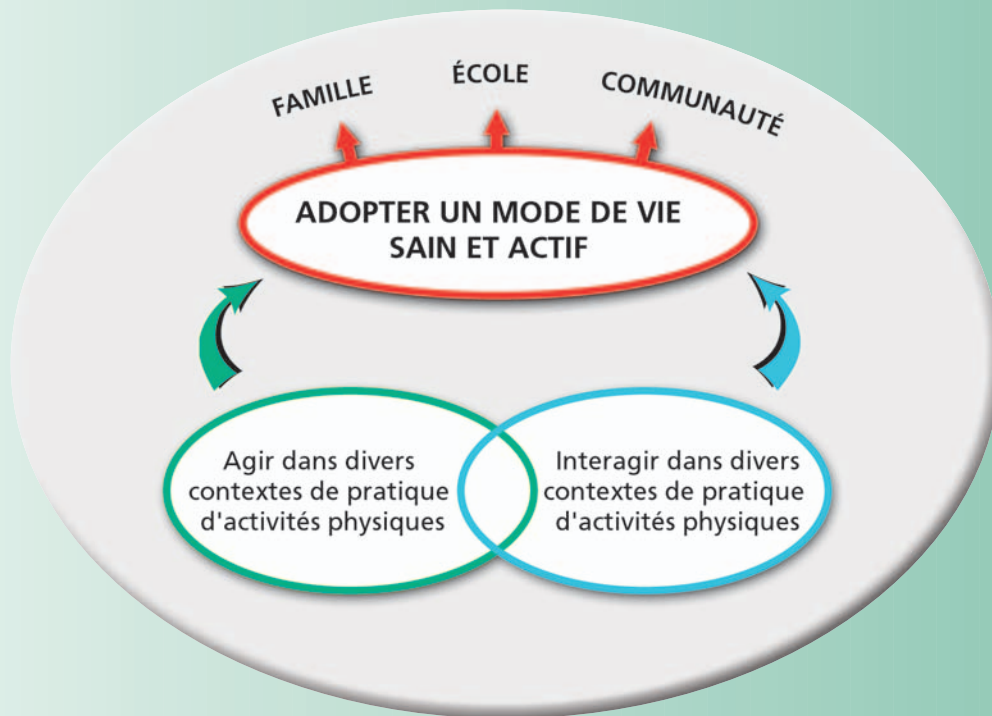
sa santé et de son bien-être. La responsabilité d'amener les élèves à être actifs tous les jours et à adopter de saines habitudes de vie n'est cependant pas du seul ressort des enseignants de cette discipline; elle incombe à toute l'équipe-école, aux parents et à la communauté.

Le programme cherche à responsabiliser l'élève à l'égard de son agir corporel et de sa santé en lui permettant de développer : un répertoire d'actions corporelles; un répertoire de stratégies cognitives; un bagage de connaissances propres à la discipline; des comportements conformes aux règles de sécurité et d'éthique; un sens critique pour une gestion judicieuse de sa santé; des attitudes positives dans ses relations avec les autres à l'occasion d'activités physiques. Pour ce faire, l'élève construit ses savoirs à partir d'un large éventail d'activités coopératives, individuelles, expressives, collectives, de plein air, de conditionnement physique, etc.

Le programme doit aussi permettre à l'élève de s'adapter aux exigences de la vie contemporaine. Il sera amené, par exemple, à découvrir les possibilités de pratiquer des activités physiques dans son milieu environnant, à prévenir les situations dangereuses associées à la pratique d'activités physiques et à porter un regard critique sur les images corporelles véhiculées par les médias. Il se sensibilisera aussi aux différences culturelles et à leur influence sur les habitudes de vie et sur la pratique d'activités physiques.

Le programme comporte trois compétences interreliées : « Agir dans divers contextes d'activités physiques », « Interagir dans divers contextes d'activités physiques » et « Adopter un mode de vie sain et actif ». Les deux premières sont complémentaires : lorsque l'élève développe sa compétence à interagir, il fait appel aux ressources de la compétence à agir puisque dans l'interaction, il exécute nécessairement des actions corporelles. La troisième prend appui sur les deux premières, puisque c'est en développant son agir corporel et ses capacités à interagir que l'élève pourra observer les retombées de la pratique d'activités physiques sur ses habitudes de vie et en arriver à adopter un mode de vie sain et actif.

Schéma 17
Éducation physique et à la santé



COMPÉTENCE 1 • AGIR DANS DIVERS CONTEXTES DE PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Qui dit agir dit notamment action, sensation, expression, mouvement, coordination, contrôle. L'apport de l'école en la matière est de rendre les élèves plus au fait de l'existence de ces dimensions dans l'appropriation de leur corps et de les amener à les travailler de manière plus systématique et plus réfléchie. Ainsi, ils sont invités à comprendre et à appliquer les principes associés à l'équilibre et à la coordination, à exécuter, dans des contextes variés, des enchaînements d'actions, des actions simultanées et des actions ajustées à différents éléments de l'environnement physique. Ces activités doivent permettre à chacun d'être en relation avec lui-même et avec le monde physique dans lequel il évolue, de se mouvoir avec assurance et d'apprendre à se comporter de façon sécuritaire en toute circonstance.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Les situations d'apprentissage sont issues d'une variété de moyens d'action : activités cycliques ou à actions uniques, activités technico-artistiques, activités d'adresse, rythmiques ou expressives. Elles sont présentées selon un ordre croissant de complexité, celle-ci étant déterminée par le choix du type et du nombre d'actions demandées ainsi que par les contraintes associées à l'environnement physique telles que les objets, les outils, les obstacles, les cibles, le type de surface, l'espace utilisé et le temps d'exécution. Elles doivent en outre prendre en compte les éléments qui caractérisent la pratique d'activités physiques au Québec : les saisons, les conditions climatiques variées et la diversité géographique du territoire.

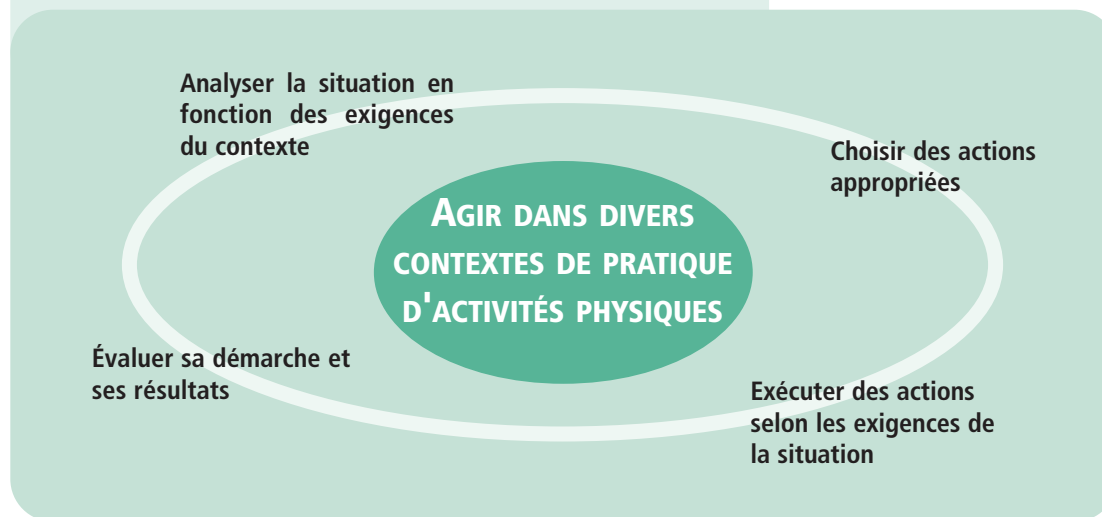
CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Tout au long du primaire, l'élève est amené à approfondir son analyse qu'il fait des contraintes associées aux situations d'apprentissage proposées. À mesure qu'il progresse dans ses apprentissages, il comprend mieux les principes liés à l'exécution d'actions et il manifeste un contrôle accru de ses actions dans divers contextes de pratique d'activités physiques. Il fait une sélection plus judicieuse d'informations en vue de faire des choix d'actions pertinents et sécuritaires. Il apprend à évaluer, d'une façon de plus en plus structurée, la démarche empruntée et ses résultats et il fait le lien entre ses apprentissages et leur réinvestissement dans les contextes scolaire, familial ou communautaire.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Selon les contraintes liées au contexte particulier de chacune des situations d'apprentissage, diverses compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique ou personnel et social peuvent être requises pour l'exécution et l'ajustement d'actions corporelles. Les stratégies cognitives exploitées pour résoudre des problèmes d'exécution exigent notamment de l'élève qu'il exploite l'information provenant de différentes sources, qu'il résolve des problèmes, exerce son jugement critique et se situe comme personne.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

– Justification du choix d'actions	1	2	3
– Exécution d'enchaînements d'actions	1	2	3
– Exécution d'actions simultanées	1	2	3
– Détermination des améliorations souhaitables ou des éléments à conserver	1	2	3
– Identification de pistes de réinvestissement	1	2	3

Légende*: 1 1^{er} cycle 2 2^e cycle 3 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

L'élève identifie des actions possibles en tenant compte des consignes, du but poursuivi et de l'environnement physique. Il fait un choix d'actions et le justifie. Il exécute des enchaînements d'actions locomotrices, non locomotrices et de manipulation d'objets. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

DEUXIÈME CYCLE

L'élève identifie des actions possibles en tenant compte de sa capacité à appliquer des principes d'équilibration et de coordination. Il fait un choix d'actions et le justifie. Il exécute des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils. Il évalue sa démarche et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement pour cette même activité.

TROISIÈME CYCLE

L'élève identifie des actions possibles et leurs conséquences. Il fait un choix d'actions et le justifie. Il ajuste des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils en fonction de nouvelles contraintes ou de nouvelles activités. Il évalue sa démarche et entrevoit d'autres activités d'éducation physique et à la santé dans lesquelles il pourrait réinvestir ses apprentissages.

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

• Éléments liés au corps

– Parties du corps (tête, tronc, membres supérieurs, membres inférieurs, segments, etc.)	1		
– Localisation du corps et des parties du corps dans l'espace (gauche, droite, en avant, en arrière, à côté, en diagonale, etc.)	1		
– Informations kinesthésiques provenant du corps (en mouvement, à l'arrêt, chaud, froid, douleur musculaire, etc.)	1	2	3

• Concepts temps/espace

– 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.)	1		
– Concepts de temps, de vitesse et de distance (seconde, minute, jour, semaine, mois, rapide, lent, plus rapide, plus lent, plus près, plus loin, etc.)	1		

• Principes d'équilibration

– Nombre d'appuis	1	2
– Position des appuis	1	2
– Surface de contact	1	2
– Position du centre de gravité	1	2
– Position des segments les uns par rapport aux autres	1	2

• Principes de coordination

– Dissociation (travail indépendant des segments des membres)	1	2
– Liaison de mouvements	1	2
– Continuité dans l'exécution d'actions	1	2

• Types d'appuis

– Pédestre, manuel	1		

• Types de prises

– Pronation, supination, mixte, croisée, crochet de jambe	1	2	

• Vocabulaire lié au matériel utilisé

– Caractéristiques des outils, des objets, des appareils, etc.	1	2	

SAVOIR-FAIRE MOTEUR

• Types d'action

– Actions de locomotion : marcher, courir, sauter, ramper, galoper, sautiller, gambader, virevolter, grimper, franchir, traverser, descendre, contourner, etc.	1	2	3
– Actions de non-locomotion : tourner, pivoter, pirouetter, prendre des postures, etc.	1	2	3
– Actions de manipulation : manier (dribbler, jongler), projeter (lancer, frapper), recevoir (attraper, bloquer, faire dévier), etc.	1	2	3

MOYENS D'ACTION

• Types d'activités

– Activités technico-artistiques : gymnastique rythmique, gymnastique artistique, gymnastique acrobatique, etc.	1	2	3
– Activités cycliques : raquettes, bicyclette, marche, course, natation, ski de fond, patin, etc.	1	2	3
– Activités à actions uniques : lancers, sauts, etc.	1	2	3
– Activités d'adresse : jonglerie, lancers de précision, etc.	1	2	3
– Activités rythmiques et expressives : danse aérobique, mime, workout, etc.	1	2	3

COMPÉTENCE 2 • INTERAGIR DANS DIVERS CONTEXTES DE PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Pratiquer des activités physiques avec plusieurs élèves sollicite une multitude d'habiletés et de ressources qui dépassent la seule maîtrise de gestes et de stratégies. Si cette dernière est une condition essentielle à toute pratique d'activités physiques à plusieurs, elle ne suffit pas à définir la compétence ici visée. Celle-ci se veut l'occasion pour les élèves de s'engager dans un processus au cours duquel ils devront élaborer une variété de plans d'action leur permettant d'ajuster leurs actions aux autres, de se synchroniser et de communiquer entre eux. C'est aussi l'occasion de travailler en équipe, de manifester des comportements éthiques en rapport avec la victoire et la défaite et de réaliser une tâche commune. Ce sont là autant de situations susceptibles de se produire dans leur vie de tous les jours et qui les amènent à développer des habiletés sociales et un jugement éthique favorisant des relations humaines et harmonieuses.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Selon les contraintes liées au contexte particulier de chacune des situations d'apprentissage, diverses compétences transversales peuvent être requises pour l'exécution, l'ajustement et la synchronisation d'actions en relation avec des pairs. L'élève est appelé à résoudre les

problèmes inhérents à chaque situation, à exploiter l'information provenant de diverses sources, à exercer son jugement critique et à se situer comme personne. Lorsqu'il est placé en situation d'interaction, il doit en outre être capable de coopérer et de communiquer.

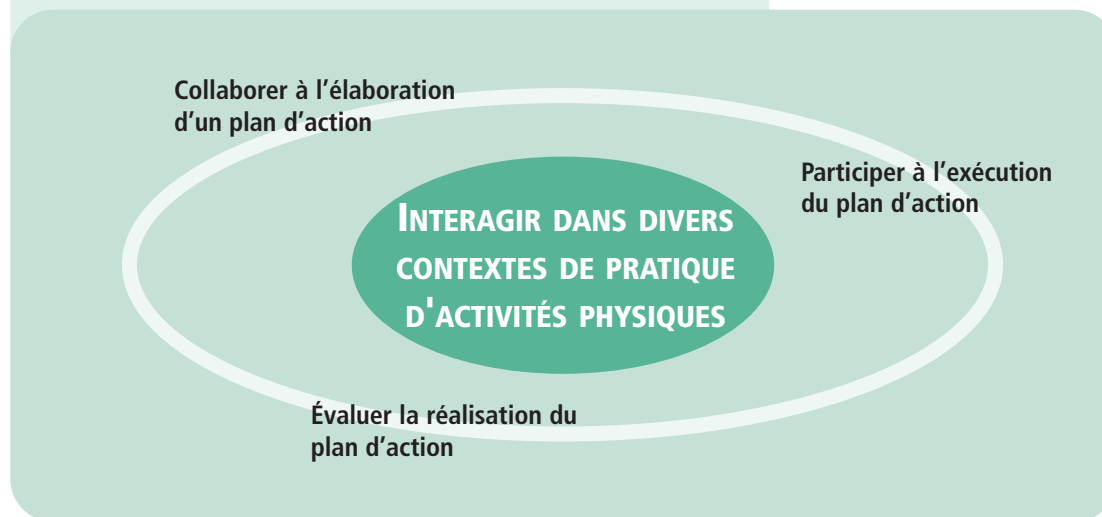
CONTEXTE DE RÉALISATION

Les situations d'apprentissage sont issues de divers moyens d'action : activités collectives ou coopératives, de combat ou de duel. Elles sont présentées selon un ordre croissant de complexité, celle-ci étant déterminée par le choix des principes d'action à mettre en œuvre, par les contraintes associées à l'environnement physique (objets, outils, cibles, espace utilisé, temps d'exécution, etc.) et par les contraintes liées à l'environnement social (nombre de partenaires, nombre d'opposants, différents rôles à jouer, etc.). Elles doivent en outre prendre en compte les éléments qui caractérisent la pratique d'activités physiques au Québec : les saisons, les conditions climatiques variées et la diversité géographique du territoire.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Tout au long du primaire, l'élève apprend à élaborer un plan d'action et à développer des stratégies pour réaliser, dans divers contextes, des actions corporelles en interaction avec ses pairs. À mesure qu'il progresse dans ses apprentissages, il peut tenir compte de contraintes plus nombreuses, associées à des situations de plus en plus complexes et qui exigent un nombre croissant d'interactions. Il développe son sens de la coopération et choisit des stratégies et des modes de communication qui témoignent de son souci de favoriser l'interaction avec ses pairs. Il respecte les règles d'éthique. Enfin, il manifeste une autonomie grandissante dans la prise en charge de sa démarche. Il apprend à évaluer sa démarche et ses résultats d'une façon de plus en plus structurée et il fait le lien entre ses apprentissages et leur réinvestissement dans les contextes scolaire, sportif ou communautaire.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

– Participation active à l'élaboration du plan d'action	1	2	3
– Exécution d'actions ajustées à la situation	1	2	3
– Communication verbale ou gestuelle adaptée à la situation	1	2	3
– Comportement en conformité avec les règles d'éthique	1	2	3
– Détermination des améliorations souhaitables	1	2	3
– Identification de stratégies utilisables dans d'autres situations	1	2	3

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

L'élève planifie avec un autre élève des stratégies de coopération en fonction des rôles à jouer, des contraintes de l'environnement physique et du but visé. Il explique les règles d'éthique relatives à la tâche. Il applique les stratégies élaborées et les règles d'éthique. Il évalue avec son partenaire sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

DEUXIÈME CYCLE

L'élève planifie avec un ou plusieurs de ses pairs des stratégies de coopération et d'opposition en fonction de ses forces et de ses faiblesses et de celles de son ou de ses partenaires. Il explique les règles d'éthique relatives à la tâche. Il applique les stratégies et les règles d'éthique. Il communique son message verbal ou gestuel selon les exigences de la situation. Il évalue sa démarche et participe à la recherche de stratégies efficaces. À la suite de l'évaluation, il réajuste son plan d'action.

TROISIÈME CYCLE

L'élève planifie avec plusieurs de ses pairs, des stratégies de coopération et d'opposition en fonction des forces et des faiblesses des partenaires et des opposants, et en référence à ses expériences antérieures vécues dans d'autres activités. Il ajuste ses actions aux aspects imprévisibles de l'activité en tenant compte des stratégies prévues par le plan d'action. Il applique les règles d'éthique. Il évalue sa démarche et reconnaît les stratégies utilisables dans d'autres situations.

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

• Principes de communication

– Être compris de celui avec qui j'interagis	1	2	3
– Émettre des messages trompeurs (feintes)		2	3
– Être réceptif aux messages des autres	1	2	3

• Modes de communication

– Sonore, tactile, visuel, verbal		2	3

• Principes de synchronisation

– Mouvements ou actions exécutés au bon moment, au bon endroit		2	3
- Projection d'un objet (atteinte d'une cible mobile)		2	3
- Réception d'un objet (déplacement vers le point de chute de l'objet, rencontre de l'objet projeté)		2	3
– Mouvements ou actions exécutés selon différents modes de synchronisation		2	3
- À l'unisson par rapport à l'autre ou aux autres		2	3
- En succession par rapport à l'autre ou aux autres		2	3
- En alternance par rapport à l'autre ou aux autres		2	3
- En canon par rapport à l'autre ou aux autres		2	3

• Rôles à jouer

– Attaquant		2	3
– Défenseur		2	3
– Capitaine ou chef d'équipe		2	3
– Porteur		2	3
– Non-porteur		2	3
– Position occupée dans l'activité (chef de file, serre fil, gardien, etc.)		2	3
– Rôles de soutien (arbitre, marqueur, juge de but, etc.)		2	3

STRATÉGIES

• Principes d'action en activités de combat

– Exploiter l'espace		2	3
– Encercler		2	3
– Déséquilibrer		2	3
– Immobiliser		2	3
– Feinter		2	3
– Réagir aux actions		2	3

• Principes d'action en activités de duel

– Récupérer		2	3
– Prendre à contre-pied		2	3
– Feinter		2	3
– Exploiter l'espace		2	3

STRATÉGIES (SUITE)

• Principes d'action en activités collectives dans un espace commun

– Progression de l'objet	2	3
– Circulation de l'objet	2	3
– Récupération de l'objet	2	3
– Repli défensif	2	3
– Attaque du but adverse	2	3
– Protection du but	2	3
– Exploiter l'espace	2	3
– Contre-attaque		3

• Principes d'action en activités collectives dans des espaces distincts

– Attaque de la cible adverse	2	3
– Récupération	2	3
– Contre-attaque	2	3
– Circulation de l'objet	2	3
– Protection du territoire	2	3

SAVOIR-FAIRE MOTEUR

• Types d'action

– Actions de coopération : aider, collaborer, interpréter, s'exprimer, etc.	1	2	3
– Actions d'opposition : feinter, déséquilibrer, s'esquiver, poursuivre, etc.		2	3
– Actions de coopération-opposition : se démarquer, marquer, faire progresser, faire circuler, etc.		2	3

MOYENS D'ACTION

• Types d'activités

– Activités collectives : mini-basket, kin-ball, drapeau, parachute, etc.	1	2	3
– Activités coopératives : jeux, pyramides, etc.	1	2	3
– Activités de combat : judo, badminton, etc.	1	2	3
– Activités de duel : vol du foulard, souque à la corde, etc.	1	2	3

SAVOIR-ÊTRE

• Éléments liés à l'éthique

– Règles d'éthique relatives à la situation	1	2	3
– Valeurs développées par le jeu et le sport	1	2	3
– Respect des pairs, des règlements, de l'arbitre	1	2	3
– Équité	1	2	3
– Combativité	1	2	3
– Dépassement de soi	1	2	3
– Acceptation de la victoire et de la défaite	1	2	3
– Appréciation des beaux jeux	1	2	3
– Honnêteté	1	2	3
– Dignité et maîtrise de soi	1	2	3

COMPÉTENCE 3 • ADOPTER UN MODE DE VIE SAIN ET ACTIF.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La nécessité pour les jeunes de pratiquer régulièrement des activités physiques est reconnue depuis longtemps parmi les facteurs favorisant la santé. Dans l'immédiat, les jeunes ne semblent pas concernés par les problèmes liés à la santé ou par les effets à long terme d'un mode de vie sain et actif. Aussi faut-il les aider à acquérir des ressources qui leur permettront de prendre en charge leur santé et de demeurer actifs toute leur vie. L'adoption d'un mode de vie sain et actif repose sur la prise de conscience des facteurs susceptibles d'affecter ses habitudes de façon positive ou négative et se traduit par l'engagement dans la pratique régulière d'activités physiques, par la capacité d'évaluer les effets de ses actions sur sa santé et de faire les choix qui s'imposent.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

L'adoption de saines habitudes de vie est liée directement à l'exercice de plusieurs compétences transversales : des compétences d'ordre intellectuel d'abord, l'élève étant appelé à exploiter l'information pertinente et à exercer son jugement critique pour faire des choix éclairés; des compétences d'ordre personnel et social aussi, puisque l'adoption d'habitudes de vie touche de près la structuration de l'identité personnelle et les rapports avec autrui.

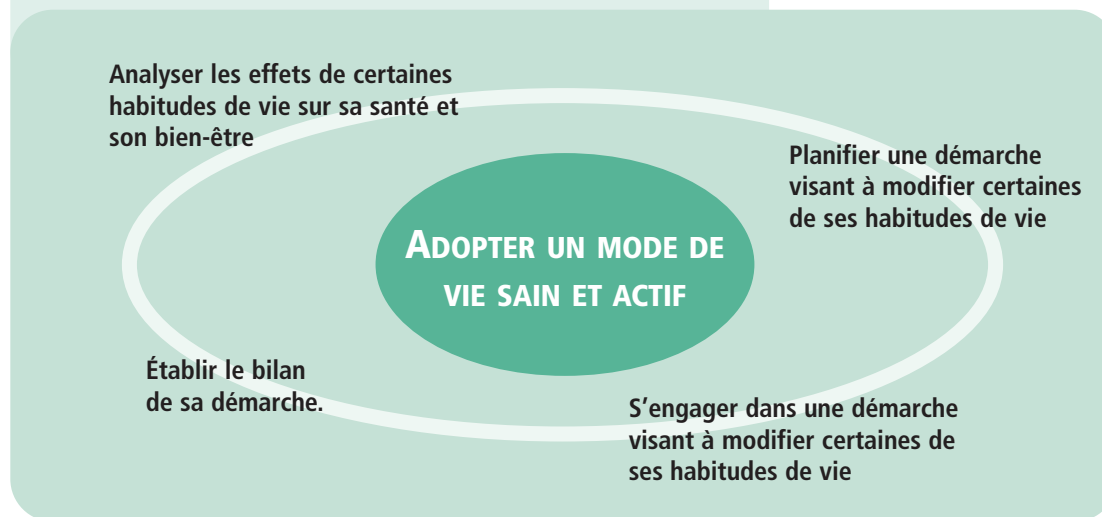
CONTEXTE DE RÉALISATION

Le développement de cette compétence se fait par l'expérimentation d'activités physiques en milieu scolaire, familial ou communautaire et par des discussions. Les situations d'apprentissage proposées dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé s'appuient sur les contextes de réalisation des deux premières compétences « Agir » et « Interagir », sans pour autant exclure des situations faisant référence à ce qui se passe à l'extérieur de l'école. Le titulaire de la classe et les membres de l'équipe-école sont également conviés à apporter leur concours à la démarche de l'élève. Celui-ci doit en effet poursuivre, dans les autres disciplines et à l'intérieur d'activités complémentaires, l'analyse critique qu'il a amorcée dans le cours d'éducation physique et à la santé qui ne traite que des seuls savoirs spécifiques à la discipline. Les savoirs plus généraux sont abordés lors d'activités liées au domaine général de formation « Santé et bien-être ».

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Tout au long du primaire, l'élève est amené à s'approprier graduellement une démarche visant l'adoption ou la modification d'habitudes de vie liées à sa santé et à son bien-être : hygiène corporelle, relaxation, comportement sécuritaire, etc. À la fin du primaire, il a acquis ou consolidé certaines habitudes et intégré la pratique régulière d'activités physiques. Plus l'élève chemine, plus il est outillé pour exploiter et réinvestir dans d'autres contextes les apprentissages réalisés à l'école et pour pratiquer différentes activités physiques de façon autonome et sécuritaire.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Explication des effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être **1 2 3**
- Production d'un plan de pratique d'activités physiques **1 2 3**
- Interprétation des résultats de sa stratégie de modification d'habitudes de vie **1 2 3**
- Détermination des améliorations souhaitables ou des éléments à conserver **1 2 3**

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

L'élève explique la notion d'habitudes de vie et de santé. Il expérimente différents types d'activités physiques de durée et d'intensité variées. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

DEUXIÈME CYCLE

L'élève identifie différentes stratégies pour modifier ses habitudes de vie. Il reconnaît celles qui sont favorables ou nuisibles à sa santé et à son bien-être. Soutenu par l'enseignant, il sélectionne une activité physique et en planifie la pratique régulière. Il planifie également la modification d'une autre de ses habitudes de vie. Il interprète ses résultats et identifie des améliorations souhaitables ou les éléments à conserver.

TROISIÈME CYCLE

L'élève établit un lien entre ses habitudes de vie et leurs effets sur sa santé et son bien-être. Il exerce sa pensée critique face à des opinions et à l'information disponible sur divers sujets liés à la santé et au bien-être. Il planifie sa pratique d'activités physiques et sa stratégie pour modifier une de ses habitudes de vie. À la suite de l'évaluation de sa démarche et de ses résultats, il identifie les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver.

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

HABITUDES DE VIE

• La pratique régulière d'activités physiques

- Bienfaits psychologiques
 - Manifestation d'émotions agréables 2 3
 - Manifestation d'une détente mentale 2 3
 - Maintien ou augmentation de la concentration 2 3
- Bienfaits physiologiques
 - Contribution à la croissance 2 3
 - Contribution à une récupération plus rapide 2 3
- Bienfaits sociaux
 - Maintien ou augmentation de la qualité des relations interpersonnelles harmonieuses 2 3

• La pratique sécuritaire d'activités physiques

- Modalités d'utilisation du matériel 1 2 3
- Tenue vestimentaire 1 2 3
- Exercices dommageables 1 2 3
- Comportements à adopter lors de situations potentiellement dangereuses 1 2 3
- Placement et rangement du matériel 1 2 3
- Règles de sécurité relatives aux différents contextes 1 2 3
- Composantes de la pratique d'activités physiques (échauffement, activation, retour au calme) 1 2 3
- Dosage de l'effort 3

• La condition physique

- Flexibilité 1 2 3
- Posture 1 2 3
- Endurance cardio-vasculaire 3
- Vigueur musculaire 3

• L'hygiène corporelle associée à la pratique d'activités physiques 3

• La relaxation 1 2 3

• La gestion du stress 3

EFFETS DE LA SÉDENTARITÉ SUR :

- Poids 3
- Flexibilité 3
- Masse musculaire 3
- Etc.

STRUCTURE ET FONCTIONNEMENT DU CORPS

- Structures : os, muscles, cœur, poumons, articulations 1
- Fonctionnement : système cardio-vasculaire, système respiratoire, fonctionnement des muscles, la réponse du corps à l'exercice 2 3

Repères culturels

Ces repères concernent l'ensemble des trois compétences

1 2 3

- Évolution du matériel et de l'équipement utilisés en éducation physique
- Habitudes de vie dans sa famille, chez ses amis, dans la société québécoise
- Évolution des pratiques d'activités physiques dans sa famille, chez ses amis, dans la société québécoise
- Événements marquants de l'actualité en rapport avec l'éducation physique et à la santé
- Expositions (temple de la renommée)
- Types de loisirs
- Lecture (livres, journaux, périodiques)
- Architecture (stade olympique)
- Pratiques sportives d'ici et d'ailleurs
- Événements sportifs (olympiques, jeux de la francophonie, carnaval)
- Objet de la vie courante
- Objet patrimonial (ski de 1960, raquettes utilisées par les Indiens)
- Valeurs qui conditionnent les comportements (habitudes de vie, de loisir)
- Types de vêtements (pour les différentes saisons, dans les pays, pour la pratique de divers sports)

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Dans le cadre de diverses situations d'apprentissage, 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.

- Utiliser 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. 2 3
- Utiliser des logiciels pour créer et développer des horaires d'activités physiques. 2 3
- Utiliser des logiciels pour l'enregistrement de ses choix alimentaires sur une période donnée. 1 2 3
- Utiliser des logiciels pour l'enregistrement de résultats d'autoévaluation pendant les cours d'éducation physique et à la santé. 3
- Utiliser des logiciels illustrant différents gestes techniques. 2 3



Photo: Alain Désilets

Présentation



La morale fait partie intégrante de la vie et il importe, pour l'intégrer intelligemment, de dépasser la simple connaissance des références morales qui régissent les rapports sociaux pour arriver à en comprendre la raison d'être et la portée.

Pour bon nombre de personnes, la notion de morale réfère à un ensemble de règles qui indiquent clairement comment se comporter, et ce sont ces règles qui constituent, à leurs yeux, l'essentiel de ce que les enfants doivent apprendre en ce domaine. Une telle vision de la morale exige que l'on se soumette à un code de conduite et que l'on agisse sans chercher à comprendre les raisons de son action. Or la morale fait partie intégrante de la vie et il importe, pour l'intégrer intelligemment, de dépasser la simple connaissance des références morales qui régissent les rapports sociaux pour arriver à en comprendre la raison d'être et la portée.

La conception de la morale retenue ici évoque un art de choisir qui requiert de l'intelligence et du cœur. Elle valorise une démarche de réflexion qui permet de discerner ce qui convient ou ne convient pas, ce qui est acceptable ou inacceptable, ce qui est souhaitable ou ne l'est pas du point de vue du mieux-être et du mieux-vivre individuel et collectif. Elle s'appuie sur une conception de l'être humain comme d'un être en évolution, qui aspire au bonheur et qui est appelé à développer son autonomie, un être en relation avec d'autres, capable de ressentir, de réfléchir et d'agir, un être appelé à s'impliquer dans son évolution personnelle et dans celle de la collectivité à laquelle il appartient. Cette conception de la personne sous-tend des valeurs humanistes dont certaines apparaissent nécessaires à l'exercice de la démocratie.

La morale a deux dimensions : l'une individuelle et l'autre collective. La première dimension est présente chez tout individu à la recherche d'un bien-être, porteur d'une vision du monde, d'une certaine compréhension des réalités de la vie, d'une façon de concevoir la personne, de croyances, de valeurs et d'une connaissance plus ou moins grande des prescriptions sociales. Du point de vue de la collectivité, la morale répond au besoin des membres d'une société de définir des buts et des projets communs, de privilégier un ensemble de valeurs et d'établir des balises qui guideront l'agir de l'ensemble de ses membres. Étroitement liée à la culture d'une société et à la conception de l'être humain qui la sous-tend, la morale puise également à d'autres sources. Tout être humain, en effet, s'inscrit dans une continuité, et l'histoire de l'humanité lui offre un bassin de connaissances et de sagesse dans lequel il peut puiser pour découvrir d'autres visions du monde, d'autres conceptions de la personne et d'autres repères pour agir. C'est donc à un ensemble de références personnelles et collectives que l'individu peut se référer pour faire des choix et prendre des décisions éclairées sur ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation.

Dans cette perspective, la morale est considérée à la fois comme processus et comme contenu. Processus, la morale est questionnement, réflexion, quête de réponses personnelles aux questions que soulève la régulation de l'agir. Elle est le propre de l'individu qui réfléchit sur sa condition d'humain en relation avec d'autres et cherche

à comprendre ce qu'il vit pour être en mesure de se transformer lui-même. Comme membre de la collectivité, ce même individu prend conscience des réalités de la société à laquelle il appartient et il s'interroge sur les repères qui guident l'agir de ses membres et sur les valeurs et les projets qui lui sont proposés. Nous touchons ici une part importante de la dimension culturelle du programme d'enseignement moral. En plus de réfléchir sur ses propres options morales (ex. : croyances, valeurs, principes moraux), l'élève aura l'occasion d'analyser ceux de la société dont il fait partie pour en cerner les forces et les faiblesses et entrevoir comment il pourrait contribuer à l'améliorer.

En tant que processus, la morale fait donc appel au raisonnement, aux sentiments et à l'expérience. Elle s'applique à :

- la recherche du sens des situations qui se vivent au 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 demandent :
 - l'examen et le choix de références personnelles et collectives;
 - 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.

En tant que contenu, la morale comprend notamment une vision du monde et de l'être humain, des valeurs ainsi que l'ensemble des exigences, des attentes et des conventions présentes dans la vie des individus. Ces éléments de contenu font partie de ce qu'on nomme souvent le « référentiel moral ».

L'élève étant le principal acteur de son éducation morale, le programme vise le développement de compétences et l'acquisition de savoirs essentiels qui vont permettre à l'enfant de réfléchir sur la vie et sur ce qui guide ou influence la façon de vivre en société, d'exercer son jugement moral, de développer des attitudes qui traduisent une sensibilité à soi et à l'autre et la capacité de tenir compte du contexte propre à chaque situation. L'enseignant guide l'élève pour l'aider à développer sa maturité morale, à devenir une personne autonome et responsable. Cette maturité se traduit par le passage d'une morale de soumission à une morale personnelle bien intégrée. Rappelons cependant que l'école n'est pas le seul agent de l'éducation morale. Le milieu dans lequel évolue l'élève joue aussi un rôle important.

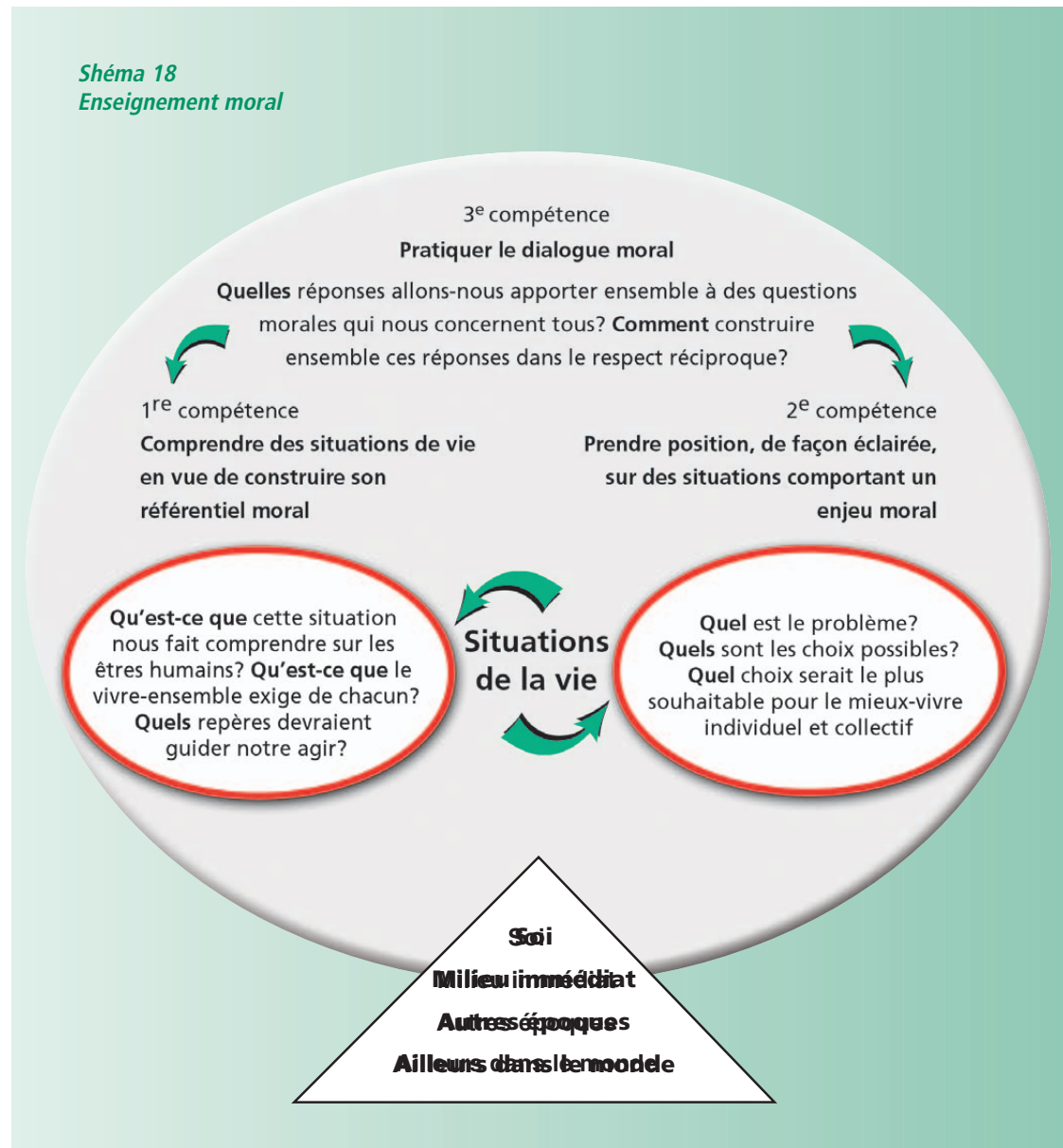
Plusieurs enseignantes et enseignants qui travaillent depuis quelques années dans le domaine de l'enseignement moral auront reconnu dans les propos qui précèdent quelques-unes des considérations sur la nature humaine et sur la morale présentées dans les fondements du programme de 1990. Ces considérations demeurent valides dans le cadre du présent programme, qui met davantage l'accent sur le développement des compétences.

Le programme d'enseignement moral vise le développement de trois compétences complémentaires :

- Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral;
- Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral;
- Pratiquer le dialogue moral.

Dans la dynamique des trois compétences, l'élève est d'abord placé au cœur d'une réflexion personnelle en vue de comprendre qui il est et comment se vivent les relations qu'il entretient avec les autres dans différentes situations du quotidien. Il s'interroge sur le sens, le but et l'importance des balises qui influencent et guident le comportement de chacun dans le cadre de ces situations (compétence 1). Le regard qu'il porte sur ses relations s'élargit au fil de son cheminement. Il scrute d'abord ses relations avec tous les types d'êtres vivants, puis celles qu'il entretient avec sa famille, ses amis et ses compagnons de classe. Au fur et à mesure qu'il progresse, son regard s'étend à d'autres réalités plus vastes, comme son quartier, les autres cultures qui s'y trouvent, son pays, d'autres pays, la planète. Son étude des relations humaines à petite et grande échelle l'amène à prendre conscience des problèmes moraux qu'elles soulèvent inévitablement. Il développe alors des outils pour les résoudre et pour prendre position de façon éclairée. La compétence au dialogue moral, on l'aura compris, s'exerce aussi bien à l'occasion de l'étude de situations de vie en vue de construire des repères pour agir (simultanément avec la compétence 1) que lors de l'analyse de problèmes moraux en vue de prendre position (simultanément avec la compétence 2).

Shéma 18
Enseignement moral



Compétence 1 • COMPRENDRE DES SITUATIONS DE VIE EN VUE DE CONSTRUIRE SON RÉFÉRENTIEL MORAL.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

La morale ne flotte pas au-dessus de la vie comme un ensemble de principes décrochés de la réalité. Elle prend racine dans l'expérience très concrète de la vie et elle s'y manifeste. Aussi a-t-on besoin de comprendre l'interdépendance des vivants, les rapports entre les personnes, de reconnaître les repères qui guident l'agir de chacun, de rechercher ce que ces repères signifient et à quoi ils servent, de mesurer leurs effets sur la vie des individus ou sur la collectivité et de vérifier enfin s'ils contribuent vraiment à assurer un mieux-vivre individuel et collectif. Cette réflexion, qui porte sur le milieu de l'élève et sur d'autres cultures et époques, devrait permettre à chacun d'intégrer ses propres repères pour agir (de construire son référentiel moral), de mieux percevoir ce qui pourrait être transformé dans son milieu et de contribuer à cette transformation à la mesure de ses capacités.

Cette première compétence fait particulièrement appel à la capacité d'établir des relations entre le milieu de vie, l'agir des personnes et les repères qui guident leur choix d'action à poser, non pas dans une visée purement individualiste mais en fonction du mieux-vivre de chacun et de la collectivité. Si les élèves utilisent cette compétence pour comprendre la vie à l'école, ils seront amenés à se poser des questions telles que : À quoi sert l'école ? Pourquoi y a-t-il des règlements à l'école ? Qu'est-ce qui arriverait si chacun y faisait ce qu'il veut ? Quelles sont les valeurs qui nous permettent d'y vivre ensemble ? De telles questions pourraient les aider à découvrir le sens de la vie à l'école de même que la raison d'être, l'utilité et l'importance des valeurs et des règles qui déterminent le comportement de ses membres.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence entretient des liens très étroits avec les compétences transversales relatives au jugement critique, à la pensée créatrice, à l'identité et à la coopération. L'élève qui cherche à comprendre son milieu de vie en vue de guider son agir fait appel à son jugement critique lorsqu'il analyse le fonctionnement de son milieu social, ses valeurs et ses règles et qu'il les compare à ceux qui caractérisent d'autres cultures ou d'autres époques. Sa pensée créatrice est aussi sollicitée ici puisqu'il est appelé à mettre son imagination au service de l'amélioration de son milieu de vie en fonction de valeurs qu'il juge importantes pour le mieux-vivre individuel et collectif. Ajoutons qu'en s'ouvrant aux repères moraux, spirituels et culturels de son milieu et en prenant conscience de ses réactions personnelles face aux buts et aux valeurs qui le guident, l'élève développe son identité. Que dire enfin de la complémentarité entre la compétence transversale « Coopérer » et la compétence morale ici visée puisque celle-ci s'intéresse à l'importance de la coopération comme valeur ?

CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour l'enfant, les relations avec les membres de sa famille, ses amis et les personnes avec lesquelles il est en contact à l'école revêtent une très grande importance. Ce sont donc trois grandes catégories de situations de vie qui seront examinées ici : l'interdépendance entre les vivants (personnes, animaux et végétaux au premier cycle); la relation dans des groupes d'appartenance

(famille, amis, élèves de l'école au deuxième cycle); et la relation avec des personnes différentes (au troisième cycle). La présence de ce thème des personnes différentes peut surprendre à première vue, mais il apparaît incontournable lorsque l'on considère comment les différences entre personnes (sexe, race, religion, goûts, aptitudes, par exemple) sont souvent à l'origine de préjugés défavorables et de difficultés dans les relations. Ces trois grandes catégories de situations de vie (interdépendance des vivants, groupes, différences) constituent autant de portes d'entrée privilégiées pour développer cette compétence. Les repères que l'élève est susceptible de retrouver dans ces situations de vie correspondent à des façons de voir les êtres vivants, particulièrement l'être humain, à des interdits, des règles ou des normes, à des droits ou des valeurs. L'élève peut s'interroger sur l'utilité de ces repères et sur la façon dont ils contribuent ou non à l'amélioration de la qualité de sa vie et de celle des autres membres de la collectivité.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Les situations et les repères que l'élève examine au fil des cycles sont de plus en plus complexes. Il commence par découvrir les interdits qui régissent l'interdépendance entre les êtres vivants (questions écologiques ainsi que questions de relations interpersonnelles), puis les règles qui régissent les relations en groupes, pour en arriver aux normes et aux droits reconnus dans les chartes internationales qui statuent sur les relations entre personnes différentes. Au fil des trois cycles, il découvre de nouvelles valeurs et sa vision de l'être humain devient de plus en plus riche et complexe.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Explication, à l'aide d'exemples, des relations des personnes entre elles et avec leur environnement ① ② ③
- Explication, à l'aide d'exemples, des exigences liées à ces relations ① ② ③
- Identification des repères pour agir présents dans ses exemples (interdits, règles, droits, normes, valeurs, façons de voir les vivants, etc.) ① ② ③
- Justification des repères pour agir qu'il retient en fonction de leur importance pour le mieux-vivre individuel et collectif ① ② ③
- Définition, dans ses mots et à l'aide d'exemples, de valeurs qu'il a expérimentées à l'une ou l'autre occasion ① ② ③

Légende* : ① 1^{er} cycle ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève manifeste sa compréhension de l'interdépendance des êtres vivants en donnant par lui-même un ou des exemples simples d'êtres vivants de son entourage et d'autres milieux qui dépendent les uns des autres pour satisfaire leurs différents besoins. Il associe à ses exemples une façon de voir les êtres vivants, une valeur ou un interdit pertinents. Il donne, à partir d'une expérience vécue, des exemples simples d'actions ou de gestes qui manifestent une valeur. Il retient un ou des repères pour agir et en explique l'importance dans ses mots en montrant comment ce ou ces repères favorisent la qualité de la vie chez les êtres vivants.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève manifeste sa compréhension du vivre-ensemble dans des groupes en expliquant ce que chacun de ses groupes d'appartenance lui apporte et ce qu'il leur apporte en retour. Il explique les exigences liées à la vie de groupe à la maison et à l'école, avec ses amis et ses compagnons de loisir. Il explique dans ses mots sa façon de comprendre les relations, les valeurs, les règles et les interdits qui guident l'agir à l'intérieur des groupes. Il explique comment se traduit la vie de groupe dans d'autres cultures et à d'autres époques. Il donne des exemples d'actions qui traduisent des valeurs qu'il a expérimentées à l'école ou ailleurs. Il expose ce qu'il retient comme étant le plus important pour guider son agir dans les groupes et dit en quoi ce qu'il retient favorise son mieux-vivre individuel et celui des groupes auxquels il appartient.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève est en mesure de démontrer les richesses et les exigences de la vie avec des personnes différentes. Il puise les éléments de sa démonstration dans son expérience personnelle et dans des sources d'informations variées. Il considère des façons de voir les personnes, des valeurs, des interdits, des règles, des normes et des droits qui guident l'agir envers des personnes différentes. Il compare sa réalité et ses repères avec ceux de jeunes de son âge qui appartiennent à d'autres cultures ou qui ont vécu à d'autres époques. Il donne une définition personnelle de valeurs qu'il a expérimentées. Il exprime ce qu'il retient comme étant le plus important pour guider son agir avec des personnes différentes et démontre en quoi ce qu'il retient pourrait favoriser son mieux-vivre et celui de la collectivité.

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES ET STRATÉGIES UTILES POUR COMPRENDRE DES SITUATIONS DE VIE ET CONSTRUIRE SON RÉFÉRENTIEL MORAL (SES REPÈRES POUR AGIR)

1 2 3

Établir des relations entre ce qu'il est, ce qu'il expérimente dans ses relations aux autres et à l'environnement et ce qu'il découvre des exigences de ces relations

• Une personne vivante

– Moi, un être vivant et unique : qui pense, qui ressent, qui éprouve des besoins de différents types (*ex. : besoins physiologiques, affectifs, intellectuels*)

1

– Distinction entre vivant et non vivant

1

– Distinction entre les catégories d'êtres vivants

1

• Une personne en relation d'interdépendance avec d'autres vivants

– Les besoins des personnes auxquels répondent d'autres personnes, les animaux, les végétaux

1

– Les soins que les personnes doivent donner aux animaux et aux végétaux

1

• Les exigences de l'interdépendance entre les vivants

– Responsabilités à l'égard des êtres vivants de son entourage

– selon la catégorie d'êtres vivants

1

– selon les besoins auxquels il faut répondre

1

– selon les circonstances (*ex. : personnes connues ou inconnues, animaux domestiques, sauvages ou en voie d'extinction*)

1

– Distinction entre un traitement approprié et inapproprié aux êtres vivants de son entourage

1

– Regard critique sur les façons de traiter les êtres vivants présentées dans les médias (*ex. : distinction entre réel et imaginaire, entre ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas*)

1

• Une personne remplie de possibilités

– Moi, avec mon identité propre : mes goûts, mes capacités et mes talents

2

• Une personne en relation dans des groupes

– Les groupes

– les types de groupes (*ex. : famille, amis, école, loisirs, groupes religieux, groupes choisis ou imposés, passagers ou durables*)

2

– les personnes qui les composent et leurs besoins

2

– Importance du groupe pour le développement des talents et des capacités de chacun

– les rôles qu'on y joue

2

– les types de relations qu'on y entretient

2

– ce qu'ils apportent à ceux qui en font partie

2

– Les difficultés de la vie en groupe

– exemples de difficultés

2

– gestes et attitudes qui manifestent des difficultés dans le groupe

2

– causes de ces difficultés

2

Établir des relations entre ce qu'il est, ce qu'il expérimente dans ses relations aux autres et à l'environnement et ce qu'il découvre des exigences de ces relations (SUITE)

• Les exigences de la vie en groupe

- Importance de mettre ses talents et ses capacités au profit de tous ②
- Exigences du partage de l'espace (physique et psychologique) et des objets communs ②
- Conditions qui assurent son bien-être personnel et celui d'autrui ②
- Conditions pour le maintien des relations dans un groupe ②
- Gestion satisfaisante des tensions (conflit, rivalité, compétition) ②
- Regard critique sur les relations de groupe présentées dans les médias (ex. : *la famille dans les dessins animés, les équipes sportives dans les films pour enfants*) ②

• Une personne qui reste la même et qui change

- Moi, une personne qui a des caractéristiques physiques, psychologiques, culturelles, sociales ③
- Les principaux changements dans ma vie sur le plan physique, psychologique, spirituel, social et culturel ③
- Des aspects de ma personnalité qui sont restés les mêmes au fil des années ③

• Une personne en relation avec des personnes différentes

- Reconnaissance de ce que les personnes ont de semblable et de différent, de ce qui les rapproche et les sépare (ex. : *centres d'intérêts, croyances, handicaps physiques ou intellectuels*) ③
- Les différences comme source d'enrichissement ③
- Les difficultés dans les relations avec des personnes différentes (exemples de différences qui sont parfois sources de difficultés : *sexe, race, orientation sexuelle, goûts, condition sociale*) ③

- La présence et l'effet des préjugés et des généralisations ③
- L'influence exercée et subie par les personnes ③

• Les exigences de la vie en commun pour des personnes différentes

- Reconnaissance de ce qui constitue l'égalité des personnes au-delà des différences ③
- Ce que la Charte des droits et libertés dit au sujet des droits des personnes différentes, sur quel principe elle s'appuie ③
- Limites de l'acceptable et de l'inacceptable dans les relations ③
- Nécessité de l'affirmation de soi ③
- Les choix :
 - conditions pour faire des choix éclairés ③
 - les motifs qui nous amènent à faire des choix et leurs conséquences (ex. : *choisir sous la pression des autres, par crainte, par pur plaisir, pour éviter les punitions, pour aider quelqu'un, pour tenir compte de la justice*) ③
 - effets à court et à long terme sur soi, les autres et la société, s'il y a lieu, de certains choix en rapport avec les relations interpersonnelles, la sexualité, la consommation de cigarettes ou de drogues, les loisirs ③
- Gestion satisfaisante des tensions créées dans les relations entre des personnes différentes ③
- Regard critique sur la discrimination dans les publicités, à la télévision, dans Internet ③

Repères culturels : associer des éléments du référentiel moral à des situations de vie

• Une vision de l'humain que l'élève se donne par sa réflexion et son questionnement sur des situations de vie

- L'humain
 - être interdépendant qui a besoin des autres vivants pour répondre à ses besoins et qui a sa part de responsabilité dans la réponse aux besoins des autres vivants 1
 - être de relations qui possède une certaine autonomie, qui reçoit des autres et qui donne dans le cadre de sa vie de groupe 2
 - être qui construit sa propre identité au contact de personnes qui lui ressemblent et qui sont différentes de lui 3
- Des prescriptions sociales (interdits, règles, droits, normes) dont il trouve des exemples dans son milieu
 - Présence des prescriptions sociales (interdits, règles, droits, normes dans la vie quotidienne) : leur source, leur raison d'être, les circonstances où elles peuvent être remises en question 1 2 3
 - Interdits qui balisent l'agir des personnes envers les autres personnes, les animaux, les végétaux 1
 - Distinction entre gestes permis et interdits 1 2 3
 - Les règles d'un groupe à l'autre 2
 - Les droits : ce qu'ils sont, ceux qui touchent la vie des enfants, distinction entre droits, besoins, caprices et privilèges 3
 - Ce que dit la Déclaration des droits de l'enfant, ce qui se vit dans la réalité 3
 - La contrepartie des droits : les devoirs et les responsabilités 3
 - Normes : certaines expressions en relation avec la norme (ex. : être normal, tout le monde le fait, fais-le donc) 3

• Des valeurs qu'il peut définir dans ses mots et dont il a fait l'expérience

- Valeurs liées aux situations de vie à l'étude :
 - Collaboration, entraide, partage, souci pour les êtres vivants, responsabilité envers les humains, les animaux et les végétaux 1
 - Coopération, souci de soi et de l'autre, responsabilité, égalité dans le traitement des personnes 2
 - Coopération, ouverture à l'autre, égalité des personnes, engagement 3
- Analyse des valeurs dont il a fait l'expérience
 - Aspects généraux des valeurs 1 2 3
 - Utilité, nécessité et importance des valeurs 1 2 3
 - Actions, gestes et attitudes qui traduisent les valeurs et qui ont pu être observés chez soi et chez les autres 1 2 3
 - Reconnaissance de ce qui entrave ou favorise le développement des valeurs 1 2 3
 - Effets des valeurs sur soi et sur les autres 1 2 3
 - Changements perçus dans sa vision de l'utilité et de l'importance des valeurs 1 2 3

Établir des relations entre son milieu de vie, une autre culture ou une autre époque

- **Examen de situations de vie et des repères pour agir**

- dans une autre culture issue de son milieu ou ailleurs dans le monde ① ② ③
- à une autre époque, dans son milieu ou ailleurs dans le monde ① ② ③
- dans des religions d’ici et d’ailleurs, aujourd’hui ou autrefois ① ② ③

- **Personnes ou groupes dont la pensée est inspirante**

- sur la protection de l’environnement ①
- sur la vie dans les groupes ① ②
- sur la promotion d’un traitement égal pour des personnes différentes ③

COMPÉTENCE 2 • PRENDRE POSITION, DE FAÇON ÉCLAIRÉE, SUR DES SITUATIONS COMPORTANT UN ENJEU MORAL.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Tout au long de notre vie, nous sommes appelés à prendre position sur des questions morales ou éthiques. Plus que jamais, il importe d'être outillés pour résoudre adéquatement les problématiques qui ne manqueront pas de se multiplier au cours des années à venir en raison, notamment, des progrès très rapides de la science et du choc des points de vue qui s'affrontent de plus en plus sur les questions inédites qui en découlent (ex. : points de vue divergents sur le clonage humain).

Dès son jeune âge, l'enfant est placé devant des situations où il doit choisir : « Devrais-je écouter mes parents ou faire ce que j'ai envie de faire? Devrais-je dire la vérité et me faire disputer ou me taire et laisser mon frère se faire accuser à ma place? » Les problèmes qui se présentent et se présenteront à lui, émergent de la relation avec les autres et avec l'environnement : « Qu'est-ce qui arrive si je ne participe pas aux tâches familiales? Quelle est ma responsabilité envers les animaux de mon entourage? » D'autres problèmes touchent des questions sociales ou des enjeux éthiques planétaires tels que l'euthanasie ou le clonage. Le premier pas dans le développement de cette compétence morale est de reconnaître par soi-même, avec sa tête et son cœur, la présence d'un problème qui a des conséquences pour soi et pour d'autres êtres vivants. Il s'agit d'une prise de conscience personnelle fondamentale. Il ne suffit cependant pas d'identifier le problème pour le résoudre. Il faut aussi être capable de se décentrer de son point de vue pour considérer celui

des autres, d'envisager les choix possibles et de sélectionner celui qui semble le plus souhaitable pour soi, pour les autres et pour la collectivité, autant d'apprentissages essentiels pour une personne responsable.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Comme la précédente, cette compétence entretient des liens très étroits avec les compétences transversales à résoudre des problèmes et à exercer son jugement critique, les problèmes propres aux relations que les êtres humains entretiennent entre eux et avec l'environnement constituant un objet de réflexion et d'analyse particulièrement riche.

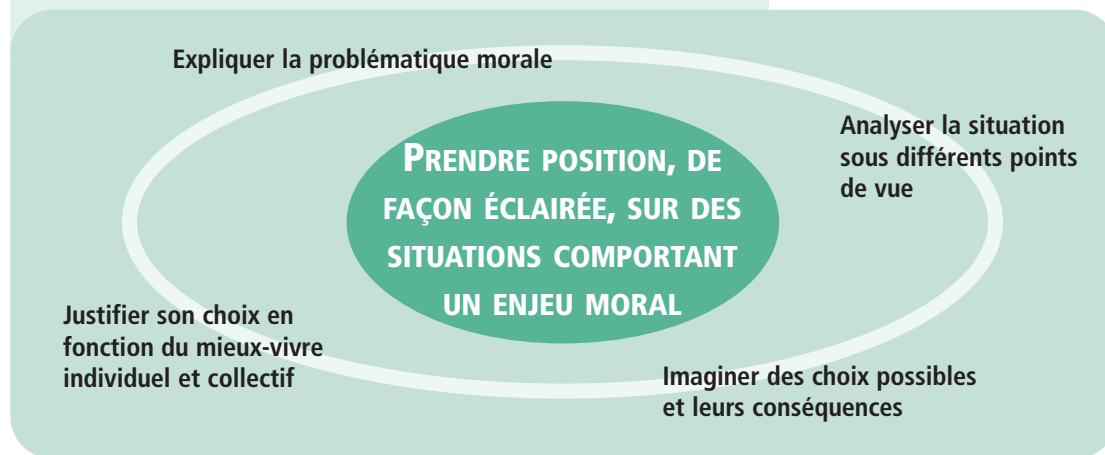
CONTEXTE DE RÉALISATION

Les problématiques qui intéressent les élèves sont proches de leur vécu et découlent de situations familiales. Généralement, à cet âge, les problèmes moraux qui les interpellent sont reliés à la vie avec des personnes de leur entourage : famille, amis, élèves de la classe, membres de leur communauté d'appartenance. Ils sont aussi rattachés à l'environnement naturel, en raison de l'interdépendance qui existe entre l'être humain et certains animaux et végétaux qui font partie de son entourage. Pour résoudre ces problèmes moraux, les élèves utilisent des repères qu'ils connaissent ou qu'ils ont construits en cherchant à mieux comprendre leur milieu de vie.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Au début du primaire, les problèmes à résoudre sont simples et placent l'élève devant un dilemme, c'est-à-dire devant deux possibilités : faire ou ne pas faire, dire ou ne pas dire? Avec le temps, les problèmes sont de plus en plus complexes et ils offrent la possibilité de choisir entre plusieurs solutions. Les stratégies utilisées pour résoudre des problèmes moraux se complexifient aussi, car l'élève doit prendre en compte un nombre de plus en plus élevé d'éléments. Par exemple, au début du primaire, il considère les sentiments des personnes impliquées dans le problème, alors qu'à la fin il considère également la vision d'experts ou de personnes qui, dans l'histoire, ont réfléchi sur le sujet. Dans la résolution de ses premiers dilemmes, l'élève utilise un repère qui a du sens pour lui (ce que ses parents lui défendent de faire dans certaines situations, par exemple). Les élèves plus expérimentés peuvent utiliser plusieurs repères : un droit, une règle, une valeur ou une façon de considérer l'être humain.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Explication du problème moral et de ses répercussions sur les personnes 1 2 3
- Description du point de vue des personnes concernées par le problème 1 2 3
- Énumération des choix possibles et de leurs conséquences 1 2 3
- Justification du choix à l'aide d'un ou de repères pour tendre vers le mieux-vivre 1 2 3
- Description de la façon dont sa compréhension de la situation s'est modifiée au cours de sa recherche d'une position éclairée 1 2 3

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève résout, avec le soutien occasionnel de l'enseignant, un dilemme moral simple qui met en cause les liens entre les êtres vivants. Il rassemble les informations simples permettant de constituer le contexte. Il décrit simplement le problème et le point de vue des personnes concernées (leur sentiments, leurs façons de voir le problème). Il dégage les répercussions du problème sur les êtres vivants concernés et détermine deux choix possibles en donnant au moins une conséquence positive et une conséquence négative pour chacun d'eux. Il justifie le choix qu'il retient en expliquant en quoi il est le plus souhaitable pour les êtres vivants concernés.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève résout un problème moral simple qui met en cause les relations dans des groupes. Il rassemble l'information nécessaire pour constituer le contexte et explique le problème moral en faisant ressortir des éléments du contexte. Il relève les répercussions du problème sur chacune des personnes impliquées et sur le groupe en général. Il décrit le point de vue des personnes concernées et donne les raisons qui le sous-tendent. Il prévoit des choix possibles et leurs conséquences positives et négatives sur la personne concernée, sur les autres et sur le groupe. L'élève explique son choix en faisant ressortir en quoi il est le plus souhaitable pour les personnes concernées et pour le groupe. Il identifie les repères qui guident son choix (valeurs, interdits, règles, vision de l'être humain).

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève résout un problème moral qui met en cause des relations entre personnes différentes. Il explique un problème qui l'interpelle à l'aide de plusieurs éléments du contexte. Il relève la cause du problème et ses répercussions sur une ou plusieurs personnes et explique le point de vue de ces personnes. Il identifie les repères moraux qui sont en cause. Il prévoit des choix et leurs conséquences positives ou négatives, à court et à long terme, pour la personne concernée, pour les autres personnes touchées et parfois pour la société. Il justifie son choix en faisant ressortir les repères (valeurs, interdits, règles, droits de la personne, vision de l'être humain) sur lesquels il s'appuie et démontre que le choix privilégié est le plus souhaitable pour l'ensemble des personnes concernées, pour le groupe ou pour la société. Il explique en quoi ses idées se sont enrichies en résolvant ce problème.

Savoirs essentiels

STRATÉGIES ET CONNAISSANCES UTILES POUR COMPRENDRE UNE SITUATION ET UN PROBLÈME MORAL

Reconstituer le contexte (l'ensemble des circonstances).

- Sélectionner des informations pertinentes : le lieu, les personnes concernées et leurs sentiments, la personne qui a une décision à prendre, les particularités de la situation (ex. : *la présence d'une prescription sociale ou morale, d'une autorité*). 1 2 3
- Distinguer un problème sur lequel on a pris d'un problème sur lequel on n'en a pas. 3
- Distinguer avoir le choix et ne pas avoir le choix. 3

Considérer différents points de vue.

- Les sentiments éprouvés par les personnes concernées par le problème 1 2 3
- Les raisons invoquées, les vraies raisons et les excuses que l'on donne 2 3
- Se mettre à la place des personnes concernées pour voir ce qu'elles ressentent et pensent 3
- Les particularités des personnes concernées aidant à comprendre leur point de vue (ex. : *leurs traits de caractère, leurs expériences antérieures, leurs sentiments*) 2 3
- Ce que les personnes concernées croient qui devrait être fait 2 3
- La vision d'experts (ex. : *biologiste, médecin, policière, avocate*) 3
- La vision de personnes qui au cours de l'histoire ont particulièrement réfléchi aux questions éthiques et morales (ex. : *Confucius et la règle d'or, Albert Jacquard et sa réflexion sur les différences entre les personnes*) 1 2 3

Tenir compte de l'intention des personnes.

- Distinguer entre un geste volontaire et un geste accidentel. 1
- Distinguer entre une intention apparente et une intention véritable. 2
- Distinguer l'intention de départ du résultat obtenu. 3

Reconnaître les tensions.

- À l'intérieur d'une personne (ex. : *entre ce qu'elle désire, peut ou doit faire, entre ses émotions agréables et désagréables, entre ses choix et leurs conséquences possibles*) 1 2 3
- Entre les personnes d'un groupe (*attentes et émotions différentes*) 2
- Entre les personnes concernées et les exigences de leur entourage (ex. : *exigences des parents, des amis, de l'école, de la municipalité, des droits de la personne*) 3

Référer à son expérience de situations semblables. 1 2 3

STRATÉGIES ET CONNAISSANCES UTILES POUR FAIRE UN CHOIX DANS UNE SITUATION COMPORTANT UN ENJEU MORAL

Anticiper la portée des différents choix possibles.

- Prévoir les conséquences positives et négatives de chacun des choix. 1 2 3
- Distinguer entre une conséquence sans importance et une conséquence grave. 1
- Considérer les conséquences sur soi et sur les autres. 1 2 3
- Considérer les conséquences sur la société. 3
- Considérer les conséquences à court terme. 1 2 3
- Considérer les conséquences à long terme. 2 3
- Identifier les choix qui sont un moindre mal, qui conviennent au plus grand nombre. 3

STRATÉGIES ET CONNAISSANCES UTILES POUR JUSTIFIER UN CHOIX À L'AIDE DE RAISONS

Se référer à son expérience de situations semblables, des choix faits et des résultats obtenus

1 2 3

Porter un regard critique sur les raisons qui appuient son choix.

– De quels éléments du problème (circonstances, différents points de vue, etc.) le choix tient-il compte?

1 2 3

– Est-ce que le choix retenu est le meilleur parmi ceux qui ont été envisagés? Pour quelles raisons?

1 2 3

– Comment le choix tient-il compte du mieux-être des vivants (souci de l'environnement et du mieux-vivre des personnes)?

1

– Comment le choix tient-il compte du mieux-vivre individuel et collectif?

2 3

– Est-ce que les raisons sont valables? Pourquoi?

2 3

– Est-ce que les raisons apportées contiennent des préjugés, des généralisations hâtives ou excessives, des normalisations (p. ex. *tout le monde le fait, fais-le donc*)? Si oui, lesquels?

3

COMPÉTENCE 3 • PRATIQUER LE DIALOGUE MORAL.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Qui n'a pas été placé, un jour ou l'autre, dans une situation où il a eu à dialoguer avec ses semblables pour comprendre une réalité de la vie quotidienne, pour définir des buts communs ou pour résoudre des problèmes suscités par ses relations avec d'autres personnes? À l'école, des occasions de ce genre se présentent lors des échanges pour établir le projet éducatif, lors des concertations pour déterminer le cheminement scolaire d'un élève en difficulté, lors des échanges entre élèves pour choisir le thème d'un projet commun. Pour décrire ces dialogues, on peut s'inspirer de la définition qu'en donne le Petit Robert et dire qu'il s'agit d'un échange dans lequel plusieurs personnes investissent leurs ressources affectives et intellectuelles à la recherche d'une compréhension commune, d'un consensus, d'un accord, d'un compromis. On peut se demander cependant à quelles conditions on peut parler de « dialogue moral ». Certes, un dialogue peut être qualifié de moral quand on y traite de questions relatives à la morale, mais la dimension morale de la compétence à dialoguer réside aussi dans la façon de les aborder. Elle se trouve dans l'engagement personnel et dans les attitudes des interlocuteurs, dans le fait de s'engager soi-même en apportant des idées et en réagissant à celles des autres, de se soucier de l'autre en construisant à partir de ce qu'il apporte, de contribuer avec tout son potentiel à la recherche de réponses à des questions morales, d'exercer sa pensée créatrice en imaginant des solutions qui pourraient améliorer le monde dans lequel nous vivons.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

La compétence à pratiquer le dialogue moral entretient des liens particulièrement étroits avec la compétence transversale relative à la communication. Elle apporte une dimension morale ou éthique à la communication en amenant l'élève à prendre davantage conscience de ce qui se passe en lui, à développer sa sensibilité à l'autre et à s'engager avec ses interlocuteurs dans une recherche commune. La pratique du dialogue moral est aussi un terrain favorable à la coopération, l'élève placé en situation d'interaction étant appelé à faire preuve d'ouverture d'esprit et à reconnaître ce qui facilite ou entrave la réflexion commune. Tout au long des échanges, l'élève exerce son jugement critique, puisqu'il s'interroge sur des événements ou des phénomènes et qu'il construit son opinion en comparant des éléments nouveaux à ceux qu'il possédait déjà.

CONTEXTE DE RÉALISATION

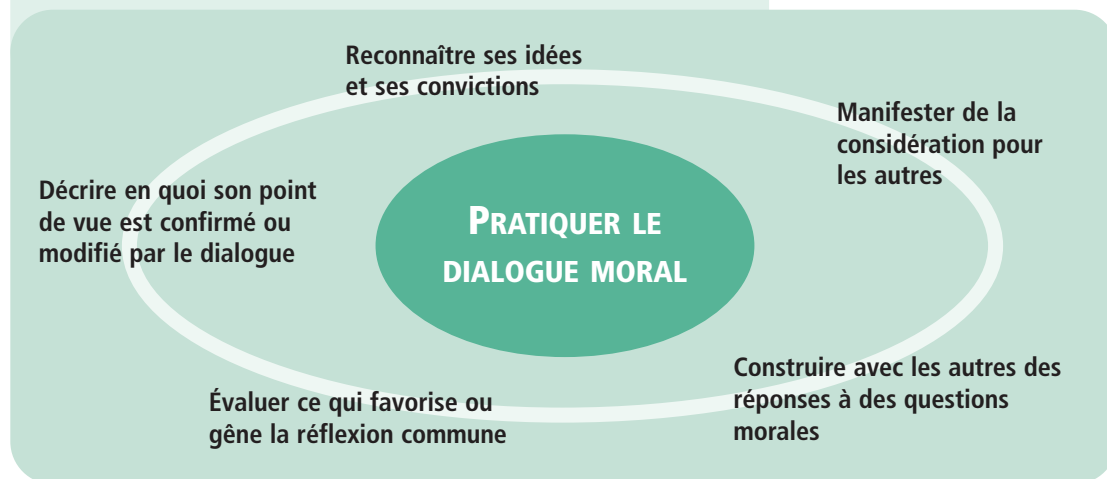
Le dialogue moral ne se pratique pas à vide. Cette compétence est étroitement associée aux deux premières, puisque ce sont elles qui fournissent les sujets à débattre. Le dialogue moral peut se pratiquer lors d'une recherche commune sur le sens de mots tels que besoin, famille, préjugé, droit, responsabilité ou norme. Il se pratique aussi lors de l'analyse de situations comportant un enjeu moral ou encore lors de la préparation, de la réalisation et de l'évaluation d'une activité ou d'un projet qui permet

d'actualiser des valeurs (dans le cadre de la compétence 1). Cependant, un des aspects les plus importants du dialogue se retrouve au moment du retour sur l'éthique du dialogue lui-même pour en dégager ce qui s'y est vécu, aussi bien en ce qui concerne les idées que les attitudes ou le résultat.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Par le dialogue moral, l'élève chemine autant dans la prise de conscience de ce qui se passe à l'intérieur de lui et dans le développement de sa sensibilité à l'autre que dans son engagement à rechercher des réponses avec les autres. Il apprend graduellement à se décentrer de son point de vue pour considérer le point de vue de l'autre. Il progresse tant dans l'utilisation de la procédure liée au dialogue que dans le développement de sa pensée. Son jugement critique s'exerce de façon de plus en plus complexe. Au début, il apprend à identifier les obstacles au dialogue collectif et à établir des distinctions entre plusieurs idées comme ce qui est acceptable et ce qui est inacceptable. À mesure qu'il progresse, il apprend à reconnaître les généralisations et à évaluer la pertinence des raisons et des idées apportées.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Contribution à la construction de la réponse commune **1 2 3**
- Expression de ses idées et sentiments en tenant compte de soi, de l'autre et du sujet **1 2 3**
- Écoute en tenant compte de soi, de l'autre et du sujet **1 2 3**
- Manifestation d'un sens critique à l'égard de ses idées et de celles des autres ainsi qu'à l'égard des attitudes manifestées pendant le dialogue **1 2 3**
- Identification des conditions qui favorisent ou gênent la réflexion commune **1 2 3**

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève, au cours d'un dialogue sur une question morale portant sur les relations avec le monde des vivants, exprime ses idées, ses sentiments et ses réactions personnelles face, notamment, au non-respect du droit de parole. Il exprime son accord ou son désaccord avec les idées émises. Il écoute l'autre avec attention, en respectant son droit de parole et en tenant compte des sentiments qu'il exprime. Il considère le fait que l'autre peut penser ou ressentir différemment de lui. Il reconnaît des paroles et des gestes des autres qui aident ou qui nuisent à sa propre prise de parole et il exprime l'effet que ces gestes ou ces paroles produisent sur lui. Il fait part d'une découverte sur les sentiments qu'il a ressentis au cours du dialogue et sur ce qui s'est passé dans le groupe. Il dit dans ses mots comment il voit, au terme de l'échange, le sujet discuté par le groupe.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève, au cours d'un dialogue sur une question relative à la vie en groupe, exprime succinctement ses idées sur le sujet, les sentiments que les échanges et les interventions des autres suscitent en lui. Il identifie des messages intérieurs qui favorisent ou gênent sa prise de parole. Il tient compte des sentiments des autres, il écoute leurs points de vue jusqu'au bout et émet un avis différent sans les blesser. Il donne la ou les raisons de son accord ou de son désaccord avec les points de vue des autres et donne des exemples pertinents pour soutenir le sien. Il identifie des idées, des attitudes ou des gestes qui favorisent ou freinent la réflexion commune. Il décrit ce qu'il a découvert durant le dialogue, que ce soit sur le plan des idées, des sentiments ou de la procédure. Il juge son apport au dialogue en ce qui a trait à la procédure et au climat des échanges.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève, au cours d'un dialogue sur une question relative aux ressemblances et aux différences entre les personnes, exprime son point de vue avec discernement. Il accueille les interventions des autres en leur accordant de l'importance par ses langages verbal et non verbal et en modérant ses réactions. Il peut remettre ces interventions en question. Il relève celles qui sont porteuses de préjugés. Il évalue la pertinence d'idées, de raisons, d'exemples et de commentaires. Il élargit son point de vue en considérant des façons différentes de voir les choses et en s'appuyant sur diverses sources. Il identifie les conditions qui favorisent ou gênent la réflexion commune. Il relève des éléments qui font consensus. Il exprime ce qu'il a appris sur le sujet abordé, sur la façon de discuter et sur la prise en compte des émotions et des sentiments vécus par les membres du groupe. Il juge son apport au dialogue en ce qui a trait aux idées, à la procédure et au climat des échanges.

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES ET STRATÉGIES UTILES POUR DIALOGUER MORALEMENT

Prendre conscience de ce qui se passe en soi et le comprendre.

- Ses pensées, ses sentiments 1
- Ses messages intérieurs qui favorisent ou entravent sa prise de parole 2 3
- Ses croyances, ses valeurs, ses jugements 3
- Ses façons d'exprimer ses sentiments et ses émotions 1 2 3
- Ses dilemmes, ses tensions internes, les paradoxes entre ce qu'il veut faire et ce qu'on attend qu'il fasse 2 3

Être sensible à l'autre.

- Écouter l'autre attentivement : intérêt, manifestations verbales et non verbales, effets de l'écoute attentive sur soi et les autres. 1
- Prendre en compte les sentiments émis par l'autre. 2 3
- Accueillir les différentes façons de penser, de ressentir et de voir les choses. 2 3
- Questionner l'autre pour mieux comprendre ce qu'il pense ou ressent. 3
- Limiter de son temps de parole. 2 3
- Respecter le droit de parole des autres. 1
- Écouter le point de vue de l'autre jusqu'au bout avant d'y porter un regard critique. 3
- Identifier et analyser les obstacles à l'écoute et à la compréhension (ex. : distractions, préjugés, conclusions hâtives, manque d'intérêt, sentiments négatifs). 1 2 3

- Exprimer avec confiance son accord, son désaccord et ses idées. 2
- Exprimer avec confiance et discernement son accord, son désaccord et ses idées. 3
- Exprimer ses émotions, ses sentiments, ses réactions, sans blesser l'autre. 2 3

S'engager avec les autres dans une recherche commune et exercer sa pensée critique.

- Partager des idées. 1 2 3
- Respecter les règles de discussion. 1 2
- Proposer des règles de discussion. 3
- Apporter sa contribution pour faire avancer la discussion, par des exemples, des raisons, qui appuient ses idées. 1 2 3
- Reconnaître la valeur des idées émises par les autres. 2 3
- Identifier et analyser des obstacles au partage d'idées et de sentiments : 1
 - obstacles internes (ex. : gêne, manque de confiance en soi, peur, insécurité); 1
 - obstacles externes (ex. : normes sociales, attitudes non réceptives des autres, craintes de représailles ou de railleries). 2 3
- Identifier des interventions irrespectueuses, porteuses d'interprétations inadéquates, de préjugés ou de généralisations. 3
- Distinguer : 1
 - un commentaire justifié d'un commentaire injustifié, un commentaire aidant d'un commentaire blessant; 1
 - une question indiscrète d'une question qui ne l'est pas. 3

CONNAISSANCES ET STRATÉGIES UTILES POUR DIALOGUER MORALEMENT (SUITE)

- Distinguer ce qui se dit et ce qui ne se dit pas :
 - pour des raisons personnelles; ②
 - pour éviter de blesser l'autre; ②
 - pour respecter la confidentialité. ③
- Distinguer les réactions acceptables des réactions inacceptables. ③
- Distinguer les croyances, les faits et les opinions. ③
- Distinguer les sources fiables de celles qui ne le sont pas
(ex. : *peut-on se fier à ce tout que diffusent les médias?*
Peut-on croire tout ce que les adultes disent?) ③
- Distinguer ce qui devrait rester confidentiel et ce qui devrait être dévoilé. ③
- Évaluer la pertinence des idées, des raisons, des exemples ou des commentaires apportés. ③
- Porter des jugements sur les idées et non sur les personnes. ③

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Compétence 1

- Consulter des cédéroms contenant de l'information sur les besoins des animaux et des végétaux et sur les diverses façons de s'en occuper. 1
- Visiter des sites Internet qui présentent les règles de classes et d'école à travers le monde afin de les comparer avec celles de sa classe ou de son école. 2
- Rédiger, dans un site éducatif, un article collectif au sujet des responsabilités des jeunes dans leurs différents groupes d'appartenance. 2
- Échanger avec des jeunes d'autres cultures à propos de ce qui se passe dans leur communauté lorsqu'ils passent de l'enfance à l'adolescence. 3
- Rechercher des informations sur un organisme ou sur des sujets précis (ex. : *Unicef*, *Croix-Rouge*, *articles de la Charte des droits et libertés*, *Déclaration des Nations Unies sur les droits des enfants*, *loisirs des jeunes du même âge*, *statistiques concernant les jeunes fumeurs*, *la consommation de drogues*). 3
- Échanger avec d'autres écoles, par courrier électronique, pour trouver des idées d'activités ou de projets qui permettent de vivre des valeurs en relation avec les sujets abordés en enseignement moral. 1 2 3
- Créer collectivement une page Web simple qui présente une activité collective ou un projet de groupe, les valeurs dont on y a fait la promotion et les valeurs qui ont été vécues pendant la réalisation de ce projet ou de cette activité. 2 3
- Échanger avec des élèves d'ailleurs pour connaître leur façon de coopérer dans la vie de tous les jours. 2 3
- Produire et distribuer d'un dépliant d'information pour promouvoir les activités ou les projets de l'école ou du quartier dans lesquels les élèves peuvent s'impliquer. 2 3

Compétence 2

- Rechercher dans Internet des situations dans lesquelles des espèces animales ou végétales sont en danger. 1
- Rechercher des situations-problèmes vécues par des jeunes du même âge et présentées dans un forum de discussion. 3
- Échanger dans des forums de discussion à propos des différentes activités auxquelles les enfants aiment participer avec leurs amis, des principales causes de leurs disputes et des façons de les régler. 2
- Présenter, à des élèves d'autres écoles, par courrier électronique ou dans des forums de discussion, des problèmes moraux vécus à l'intérieur des groupes. 2
- Participer à des discussions dans Internet à propos de l'utilité des règles familiales ou scolaires. 2
- Échanger sur les genres de problèmes que suscitent les différences entre les élèves et mise en commun de solutions efficaces utilisées dans divers milieux. 3

• Compétence 3

- Échanger avec des enfants d'ailleurs en vue de comparer les types d'animaux qui vivent dans leur entourage et les responsabilités qu'ils doivent assumer pour répondre à leurs besoins. 1
- Rechercher des règles de discussion utilisées dans des forums pour jeunes pour en retirer les éléments pertinents. 2
- Dialoguer avec des enfants d'ailleurs sur des questions qui touchent leurs rêves et leur vision du monde dans lequel ils aimeraient vivre. 2 3
- Correspondre par courriel avec des élèves du secondaire pour partager des réflexions sur la vie, le bonheur, l'avenir, etc. 3
- Analyser des forums de discussion pour jeunes afin de détecter la présence de préjugés et de généralisations. 3



Photo: François Nadeau

Présentation de la discipline

La quête de sens de l'élève du primaire se traduit par sa curiosité à découvrir et à comprendre le monde qui l'entoure. Ses différentes expériences l'amènent à se poser bien des questions, parfois vieilles comme le monde...

« Papa, demande Jacynthe assise à ses côtés, qui a fait le monde? »

Son père la regarde... et cesse de bricoler. Il tire doucement de sa salopette une vieille montre de poche que son grand-père lui avait donnée. La frottant délicatement dans le creux de sa main, il raconte cette histoire : « Il y a très, très longtemps, les Hébreux, en admirant le ciel, les astres, la mer, la terre et ses vivants, ont voulu montrer que seul un être extraordinaire, Yahvé, avait pu faire de telles merveilles. Ils écrivirent donc un magnifique poème sur la création du monde. » Le papa, d'une voix grave et solennelle, se met à réciter ce poème : « Au commencement, Dieu créa les cieux et la terre. La terre était sans forme et vide. Tout était noir. L'Esprit de Dieu était au-dessus des eaux. Dieu dit... »

Le récit achevé, Jacynthe regarde son père droit dans les yeux :

– Papa, crois-tu vraiment que c'est ainsi que le monde a été créé?

– Non bien sûr. Tu sais, les auteurs de ce poème ne possédaient pas notre science moderne sur les origines du monde. Ce qu'ils voulaient dire, c'est que la création dont ils faisaient partie exprimait l'existence de Dieu, que ce dernier était à l'origine du monde.

– Ah, je vois. C'est un peu comme les fables de Lafontaine : elles cachent des messages qui font réfléchir. Mais toi, papa, insiste-t-elle, crois-tu que Dieu existe?

– Grande question, ma Jacynthe! Lorsque je regarde l'immensité du firmament, je me dis en moi-même qu'il doit bien y avoir Quelqu'un qui a créé tout ça.

– Comme les Hébreux autrefois...

– Oui, comme les chrétiens, les Juifs, les musulmans, et comme plusieurs savants.

Songeur, le papa range précieusement sa montre de poche et relance ainsi sa fille : « Et toi, ma petite perle, crois-tu que Dieu existe? »

L'enseignement moral et religieux catholique¹ offre à l'élève une occasion privilégiée de trouver des pistes de réponses aux interrogations qu'il porte sur lui-même, sur ses relations aux autres et sur diverses réalités de la vie. Ces pistes lui offrent des repères pour sa croissance, notamment sur les plans moral et religieux.

Sans être exclusive, la narration de récits de la tradition catholique vivante est centrale dans ce programme d'études. Elle constitue un moyen privilégié pour aider l'élève à construire ses réponses et à développer son identité. Entendre ces récits qui relatent tantôt des expériences de vie, tantôt des expériences de foi, les raconter, les interpréter à partir de son questionnement, permettront à l'élève d'apprécier progressivement la tradition catholique vivante dans les éléments qui sont les plus signifiants pour sa vie. Ces récits l'aideront par ailleurs à bâtir le référentiel moral qu'il utilisera dans les situations pour lesquelles il sera appelé à exercer son discernement. Les valeurs, étroitement liées aux expériences humaines et religieuses qui y sont relatées, contribueront à le responsabiliser socialement et à le préparer à exercer son rôle de citoyen.

1. Conformément à l'article 477.18.3 de la Loi sur l'instruction publique, les aspects confessionnels de ce programme d'enseignement moral et religieux catholique ont été approuvés par le Comité sur les affaires religieuses du ministère de l'Éducation, à sa réunion du 23 mai 2001.

L'enseignement moral et religieux catholique contribue aussi de façon singulière à la formation culturelle des élèves. La tradition catholique est une composante majeure de la culture universelle et elle constitue un aspect central de l'identité culturelle québécoise : la mémoire collective, l'architecture, la toponymie et différentes formes d'art sont tous des éléments marquants de notre patrimoine. Enfin, les récits bibliques, ceux relatant la vie de témoins d'hier et d'aujourd'hui, les rites et les récits de courants humanistes et de grandes traditions spirituelles et religieuses – entre autres ceux des communautés autochtones du Québec – sont autant de repères à partir desquels l'élève pourra enrichir sa culture.

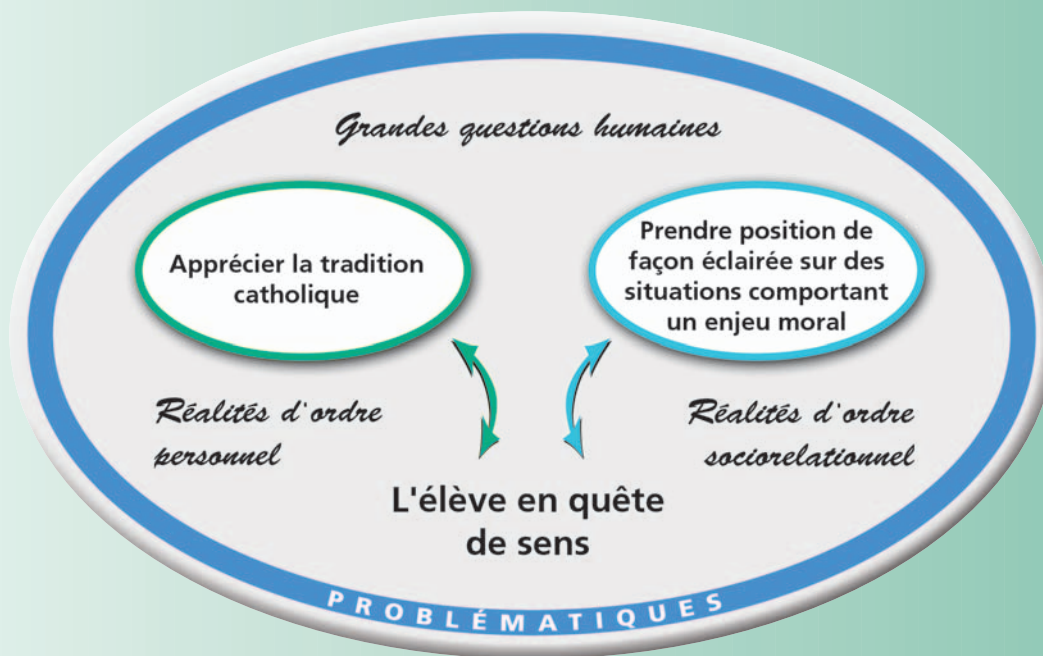
Ce programme entretient des liens très étroits avec le domaine de l'univers social. À travers des récits qui y sont présentés, dès le premier cycle, l'élève apprendra progressivement à se repérer dans l'espace et dans le temps. Il apprendra également à reconnaître l'existence de divers groupes sociaux et religieux. Les récits racontés l'amèneront aussi à explorer différents paysages humanisés, d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, et à comparer les réalités sociales qui leur sont propres.

Le programme d'enseignement moral et religieux catholique vise le développement de deux compétences qui contribuent à répondre à la quête de sens de l'élève :

- Apprécier la tradition catholique vivante;
- Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral.

Poursuivies de façon simultanée, ces compétences se développent à partir de problématiques touchant des réalités d'ordre personnel et sociorelationnel et des grandes questions humaines.

Schéma 19
Enseignement moral et religieux catholique



Ces trois compétences prennent appui sur la connaissance de la Bible, du phénomène religieux et de l'éthique, ainsi que sur des stratégies d'apprentissage et des repères culturels. Parmi les ressources à la disposition de l'élève, il faut compter aussi le soutien de sa famille, de ses pairs et de sa communauté.

COMPÉTENCE 1 • APPRÉCIER LA TRADITION CATHOLIQUE VIVANTE.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

L'action d'apprécier conduit l'élève à explorer, à approfondir, à comparer, à dire ce qu'il pense, pour finalement prendre position. Ce processus exige de lui une grande part de réflexion. L'action d'apprécier porte sur la tradition catholique vivante. Non pas celle des grands discours, mais celle qui s'est vécue et qui se vit toujours sur le terrain; celle qui trouve sa source et son inspiration dans l'Écriture et dont le message garde tout son sens encore aujourd'hui. Apprécier la tradition catholique vivante, c'est explorer ces récits de foi et de sagesse dont la valeur a été éprouvée par le temps : récits qui disent l'expérience de Dieu, tantôt vécue par le peuple juif, tantôt par des chrétiennes et des chrétiens d'hier et d'aujourd'hui. Apprécier la tradition catholique vivante, c'est s'arrêter pour comprendre l'importance des messages qui se dégagent des diverses expériences humaines, spirituelles et religieuses. C'est aussi se laisser interpeller par des témoins qui se sont engagés et qui s'engagent encore aujourd'hui au nom de leur foi en Dieu et en Jésus-Christ, notamment auprès des plus démunis. Apprécier la tradition catholique vivante, c'est s'enrichir avec respect et intelligence de l'apport de la diversité sur les plans des croyances, des rites, des façons de penser et de s'engager². De cette ouverture dépend la vitalité de la tradition. Bref, apprécier la tradition catholique vivante, c'est savoir tirer le meilleur de l'héritage proposé afin d'éclairer la quête humaine de sens.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Le développement de cette compétence fait appel à l'ensemble des compétences transversales, et tout particulièrement aux compétences à exploiter l'information et à exercer son jugement critique. Par la narration de récits, stratégie centrale à déployer, l'élève est aussi appelé à mettre en œuvre sa pensée créatrice et à communiquer de façon appropriée. Enfin, l'expérience relatée dans les récits et les valeurs qui s'en dégagent constituent des ressources importantes à partir desquelles l'élève peut structurer son identité.

CONTEXTE DE RÉALISATION

C'est dans un contexte de communauté d'apprentissage que l'élève est amené à examiner des problématiques liées à la recherche de sens qui lui permettront d'apprécier la tradition catholique vivante. Ces problématiques s'articulent autour de trois axes : des réalités d'ordre personnel, des réalités d'ordre sociorelationnel et des grandes questions humaines. À chacun des cycles, l'élève apprend à utiliser diverses stratégies : formuler des questions de sens, raconter des récits et construire des réponses personnelles. Au chapitre des ressources, les repères culturels suivants sont privilégiés : pour l'ensemble des trois cycles du primaire, des récits bibliques, quelques rites catholiques, des éléments de la diversité; s'ajoutent au deuxième cycle des récits de catholiques d'hier et, au

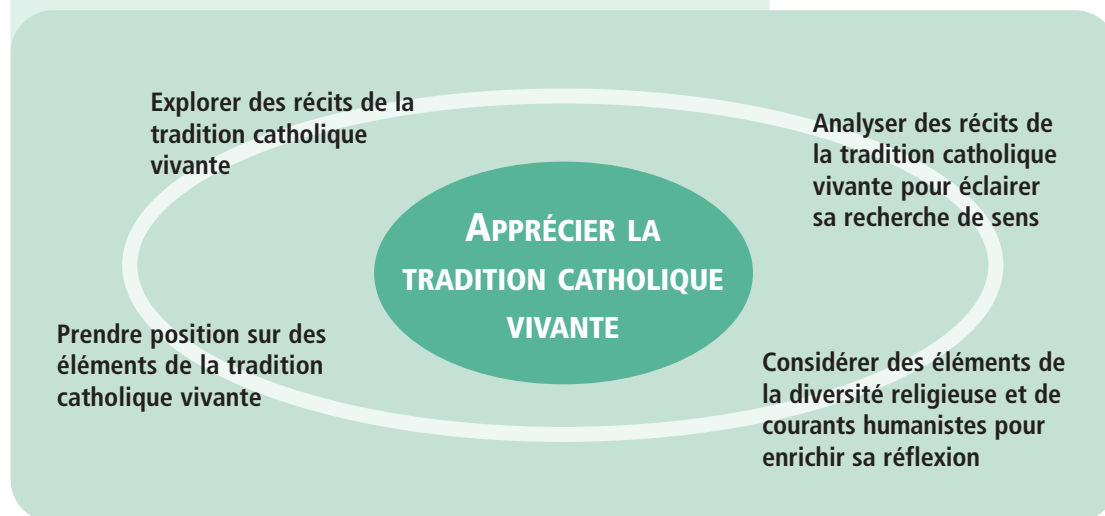
troisième cycle, des récits de catholiques contemporains. L'élève a recours, au besoin, à des supports audio ou visuels.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Du premier au troisième cycle, l'élève apprend à poser des questions de sens sur diverses réalités et à trouver des éléments de réponse à ces questions, principalement dans des récits. Il développe sa capacité à se situer au regard de l'éclairage qu'offre la tradition catholique vivante. Dès le premier cycle, il apprend à devenir un auditeur attentif et un conteur enthousiaste. Il manifeste de l'intérêt pour les épisodes bibliques qu'il raconte, il apprend à tenir compte de l'expérience et des faits relatés dans ces récits et à en dégager des messages pour éclairer sa recherche. Il apprend aussi à considérer certaines particularités de la diversité présente dans son milieu. Au cours du deuxième cycle, en plus de consolider les apprentissages déjà réalisés, l'élève raconte des récits relatant la vie de catholiques d'hier. Il accorde, dans sa narration, de l'importance à l'ordre chronologique des faits. Au cours du troisième cycle, il s'intéresse également à l'expérience humaine et religieuse de catholiques contemporains pour éclairer sa recherche de sens. Il apprend à analyser plus en profondeur l'ensemble des récits qui lui sont présentés, en considérant notamment des aspects de leur contexte. Il apprécie davantage la richesse des réponses qui se dégagent de ces récits.

2. Chaque fois qu'il sera utilisé dans ce programme d'études, le concept de « diversité » renvoie à la diversité de cultures, de traditions religieuses, de courants de pensée et d'engagements humanistes.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Choix de récits pertinents en rapport avec une problématique ① ② ③
- Narration ou reconstitution de récits de la tradition catholique vivante ① ② ③
- Description des expériences de vie et de foi relatées dans les récits ① ② ③
- Formulation des messages qui se dégagent des récits ① ② ③
- Prise en compte de l'apport de la diversité dans sa recherche de sens ① ② ③
- Construction de réponses personnelles ① ② ③

Légende*: ① 1^{er} cycle ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation de l'autre compétence de même qu'aux sections Savoirs essentiels et Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève choisit un récit biblique de la tradition catholique vivante en réponse à une question de sens. Il en raconte les principaux faits à l'aide d'un support approprié. Au cours de sa narration, il met en évidence l'expérience de vie et de foi relatée dans le récit; il formule un message qui s'en dégage et qui éclaire sa recherche. Il nomme un élément de la diversité en rapport avec le récit biblique choisi qui apporte aussi un éclairage sur sa question.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, en réponse à une question de sens, l'élève choisit un récit biblique et un récit illustrant l'expérience humaine et religieuse d'un témoin catholique d'hier. Il établit un lien entre ces deux récits. Il les raconte en tenant compte de la chronologie des faits à l'aide d'un support de son choix. Il dégage un message commun des expériences relatées. Au cours de sa narration, il nomme un élément de la diversité qui va dans le sens de cette expérience et de ce message. Il formule une opinion sur l'éclairage apporté à sa question par les récits de la tradition catholique vivante qu'il a choisis.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève cible une problématique de son choix. Pour éclairer cette problématique, il fait la narration d'un récit biblique, d'un récit rappelant la vie d'un catholique d'hier et d'un récit évoquant celle d'un catholique contemporain de son choix. Il tient compte de la chronologie des faits et des éléments du contexte de ces récits. Il dégage un message commun à partir des expériences de vie et de foi qui y sont racontées. Il explique en quoi ce message éclaire sa problématique. Au cours de sa narration, il nomme des éléments de la diversité qui vont dans le sens de ce message et qui éclairent sa recherche. Il exprime son appréciation personnelle au regard de l'éclairage qu'offre la tradition catholique vivante.

COMPÉTENCE 2 • PRENDRE POSITION DE FAÇON ÉCLAIRÉE SUR DES SITUATIONS COMPORTANT UN ENJEU MORAL.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Prendre position implique que l'on examine, considère, compare et évalue pour en arriver à faire un choix réfléchi. L'objet de la compétence ici visée réside en un ensemble de situations connues de l'élève ou simulées par le personnel enseignant qui comportent un enjeu moral, c'est-à-dire des situations où le bien individuel ou collectif est en cause. La compétence à prendre position de façon éclairée sur de telles situations repose sur l'apprentissage d'une démarche de discernement moral. Cela suppose d'abord que l'élève décrive la situation problématique, qu'il identifie l'enjeu moral qu'elle comporte et qu'il considère différents points de vue ou divers référentiels : ceux de ce programme privilégient des valeurs que suscite la foi en Dieu, des expériences de vie rapportées dans divers récits, principalement ceux de la tradition catholique vivante et des éléments de la sagesse humaine³. L'élève devra ensuite faire l'inventaire des options et de leurs effets possibles et justifier ses choix à la lumière d'un référentiel, voire d'argumenter pour les défendre.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Le développement de cette compétence fait appel à l'ensemble des compétences transversales, plus particulièrement aux compétences à exploiter l'information, à résoudre des problèmes et à exercer son jugement critique. L'application systématique d'une démarche de discernement moral amène aussi l'élève à pratiquer des méthodes de travail efficaces.

CONTEXTE DE RÉALISATION

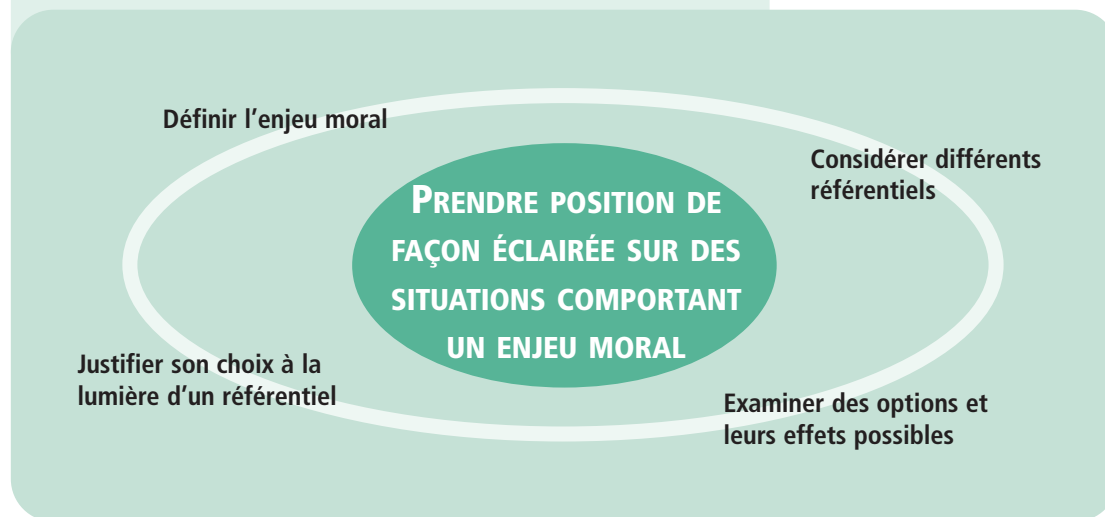
Le contexte dans lequel l'élève est appelé à développer cette compétence est le même que celui qui lui permet d'apprécier la tradition catholique vivante. Il examine des problématiques qui s'articulent autour des mêmes trois axes : des réalités d'ordre personnel, des réalités d'ordre sociorelationnel et des grandes questions humaines. C'est aussi dans un contexte de communauté d'apprentissage qu'il s'exerce à débattre de ces problématiques. Tout au long du primaire, des récits bibliques et des éléments de la diversité servent de principaux référentiels dans la démarche de jugement moral. S'ajoutent au deuxième cycle des récits relatant la vie de catholiques d'hier et, au troisième cycle, des récits illustrant l'expérience de foi de catholiques contemporains. Enfin, l'élève peut recourir, au besoin, à des supports audio ou visuels.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Du premier au troisième cycle, l'élève apprend à définir un enjeu moral dans différentes situations réelles ou simulées et à considérer divers référentiels, notamment les valeurs qui correspondent aux expériences de foi relatées dans les récits qu'il a étudiés. Il apprend à examiner des options et leurs effets possibles sur lui et sur les autres. Avec les ressources dont il dispose, il apprend à formuler des hypothèses de solution et à choisir celle qu'il croit la plus appropriée en tenant compte du contexte lié à la situation. Il prend l'habitude de justifier ses choix à l'aide d'un ou de plusieurs référentiels. Au premier cycle, il apprend à présenter des situations familières et à chercher, notamment dans des récits bibliques et dans ceux de la diversité, l'information qui lui permet d'exercer son discernement moral. Au deuxième cycle, il étudie des situations simples; il utilise pour cela, en plus de récits bibliques et de récits de la diversité, des récits évoquant la vie de catholiques d'hier. Au troisième cycle, il a également recours à des récits de catholiques contemporains pour éclairer sa prise de position dans des situations complexes.

3. Les valeurs inhérentes aux expériences de foi racontées dans les récits de la tradition catholique vivante, en tant que référentiels, apportent une couleur particulière au développement de cette compétence commune aux programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux protestant.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

– Utilisation d'une démarche de discernement moral	1	2	3
– Présentation de situations qui comportent un enjeu moral	1	2	3
– Identification d'un enjeu moral présent dans ces situations	1	2	3
– Choix d'informations pertinentes en rapport avec l'enjeu moral	1	2	3
– Formulation de plusieurs options	1	2	3
– Justification de ses choix à la lumière de référentiels	1	2	3

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève présente une situation familière comportant un enjeu moral. Il nomme un dilemme présent dans la situation. Il se réfère à son expérience personnelle, à des récits bibliques et à un élément de la diversité pour trouver une ou deux options possibles. Pour chaque option, il en décrit des effets. Il fait un choix et en explique les raisons.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève présente une situation simple comportant un enjeu moral. Il nomme un dilemme contenu dans la situation. Il se réfère à des récits bibliques, à des récits relatant la vie de témoins d'hier et à des éléments de la diversité pour trouver différentes options possibles. Il examine quelques effets des options envisagées. Il fait un choix pertinent et le justifie en nommant les références dont il s'est inspiré.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève est capable de présenter une situation complexe comportant un enjeu moral. Il dégage un dilemme contenu dans cette situation. Il sait se référer à l'information tirée de récits bibliques, de récits illustrant la vie de croyants d'hier ou d'aujourd'hui et à des éléments de la diversité pour trouver des pistes de réponse en rapport avec l'enjeu moral. Il fait l'inventaire des options et décrit leurs effets possibles. Il choisit l'option qui lui semble la plus favorable pour lui et son entourage. Il justifie ce choix en tenant compte d'au moins deux référentiels.

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

La section suivante présente les connaissances que doit mobiliser l'élève à chacun des cycles du primaire. Ces connaissances sont faites de notions, d'expressions tirées du vocabulaire biblique et de concepts propres à la morale. Elles s'articulent autour des repères culturels suivants : des récits bibliques, des rites catholiques, des récits relatant l'expérience humaine et religieuse de catholiques d'hier et d'aujourd'hui, des éléments de la diversité. Ces connaissances sont regroupées autour de thématiques qui sont associées à chacun des trois axes à partir desquels s'articulent les problématiques du programme. Depuis ces thématiques, l'élève est invité à formuler des questions de sens. Celles-ci peuvent être abordées à l'intérieur d'un cycle dans l'ordre désiré ou de façon intégrée, selon les besoins du milieu.

Légende

 Récit biblique

 Rite catholique⁴

 Récit de vie d'un catholique d'hier

 Récit de vie d'un catholique contemporain

 Élément de la diversité (récit, rite ou concept)

 Développement moral⁵

Voc. Vocabulaire spécifique aux récits bibliques⁶

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

• La dignité de la personne

-  La brebis perdue (Lc 15, 1-6) : *chaque être humain est digne de l'amour de Dieu; Dieu se préoccupe de chacun.* 1
- Voc. : pécheur, collecteur d'impôts, pharisien et scribe 1
-  Un organisme qui promeut le respect et la dignité de l'être humain ou l'expérience d'une personne ayant recouvré sa dignité 1
-  Valeur à faire dégager : respect de la personne

• La souffrance

-  La guérison de l'aveugle Bartimée (Mc 10, 46-52) : *Dieu entend les cris du corps et du cœur. Il veut la vie.* 1
- Voc. : Rabbouni/maître et Fils de David
-  Un organisme ou une personne qui travaille à contrer la souffrance physique et psychologique (ex. : *la Croix rouge, le Croissant rouge, l'enseignante ou l'enseignant*) 1
-  L'enseignement du bouddhisme sur la souffrance 1
-  Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
 - les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
 - les valeurs qui s'en dégagent : foi, confiance et courage. 1

4. Dans le présent programme, on fait allusion à certains rites de la tradition catholique, notamment lorsqu'il s'agit d'établir des liens avec ceux d'autres traditions religieuses.

5. Le développement moral de l'élève s'effectue à travers deux voies complémentaires : 1- à chacun des récits, l'élève dégage une ou des valeurs que suscite l'expérience de foi présentée qui peuvent lui servir de référentiel moral; 2- l'application d'une démarche de discernement moral est prévue à partir de certaines thématiques. Dans cet ordre d'idée, l'élève utilisera systématiquement ce type de démarche, deux fois au premier cycle, trois fois au deuxième cycle et trois fois au troisième cycle en tenant compte de divers référentiels (expériences humaines et de foi racontées dans les récits, valeurs en présence, informations diverses, etc.).

6. Pour mieux saisir les expériences racontées dans les récits bibliques et pour en dégager un message, l'élève doit comprendre le sens de certains mots de vocabulaire utilisés dans les textes choisis. Ceux prescrits dans ce programme sont jugés essentiels pour permettre à l'élève de dégager le sens desdits récits. Au besoin, d'autres mots et d'autres expressions nécessiteront des explications de la part de l'enseignant. Au troisième cycle, certains concepts sont retenus pour aider l'élève à mieux saisir différents aspects du contexte des récits étudiés. En outre, pour l'ensemble du primaire, le personnel enseignant s'assurera de faire découvrir aux élèves les éléments de géographie nécessaires à la compréhension des récits racontés.

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL (SUITE)

• La vie intérieure

-  Un enseignement de Jésus (Mt 6, 6. 9-15) : *Dieu est là dans le secret du cœur. Jésus invite à prier Dieu comme étant notre Père.*
Voc. : Père et règne **1**
-  Le buisson ardent (Ex 3, 1-4. 9-12a) : *symbole d'une rencontre intérieure avec Dieu qui soutient l'action*
Voc. : buisson, Yahvé/le Seigneur, l'Ange de Yahvé et pharaon **1**
-  La prière chrétienne : une façon d'entrer en relation avec son monde intérieur et avec Dieu **1**
-  La prière ou la méditation : une pratique commune aux grandes religions **1**
-  Le rite amérindien de la suerie : une pratique de renouvellement de soi **1**
-  Valeur à faire dégager : l'attention à son monde intérieur **1**

• L'estime de soi

-  Le combat de David (1S 17, 32-37. 40-51) : *confiance en soi et confiance en Dieu, une combinaison solide*
Voc. : David, Saül, Philistin et berger **2**
-  Un psaume de reconnaissance (Ps 139, 13-15) : *David glorifie le Seigneur pour ce qu'il est.* **2**
-  Thomas More : un exemple de confiance en soi pour relever des défis **2**
-  Une personne ou un organisme dont l'action vise à faire grandir l'estime de soi chez des individus **2**
-  Valeurs à faire dégager : confiance en soi et en l'autre, valorisation de soi et de l'autre **2**

• La personne et le sacré

-  Le Temple de Salomon (1R 5, 15-32) : *un lieu sacré confirmant la présence de Dieu au milieu de son peuple*
Voc. : Salomon et Temple **2**
-  Jésus remet les pendules à l'heure (Jn 2, 13-17) : *la maison de Dieu est un lieu sacré.*
Voc. : Pâque juive et tables des changeurs **2**
-  Le Temple de Dieu par excellence (1 Cor 3, 16-17) : *la personne*
-  Des objets sacrés utilisés dans la liturgie catholique : une évocation de la présence de Dieu (ex. : *vases sacrés, crucifix, Bible, pain consacré, saint chrême*) **2**
-  Un compositeur de musique sacrée qui a mis son art au service de la foi **2**
-  Un lieu, un livre, un vêtement et un objet sacrés se rapportant à des rites de grandes traditions religieuses (ex. : *synagogue, mosquée, église, Bible, Véda, Coran, Torah, ménorah, hannoukiah, phylactères, châle de prières, totems*) **2**
-  Valeur à faire dégager : respect du sacré **2**

• La réalisation de soi

-  La parabole des trois serviteurs ou des talents (Mt 25, 14-30) : *oser développer ses dons*
Voc. : talent et maître/serviteur **3**
-  Le récit sur les dons (Rm 12, 6-8) : *développer les dons reçus, pour soi et pour les autres*
Voc. : prophétie **3**
-  La maison bâtie sur le roc (Lc 6, 46-49) : *appuyer ses actions sur du solide pour aller de l'avant*
Voc. : Seigneur et Dieu (comme roc) **3**

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL (SUITE)

- ✚ Louis Pasteur : un croyant qui a su se réaliser
- ✚ Une personne croyante présente dans le milieu de vie de l'élève comme modèle de réalisation de soi
- 🌐 Andreï Roublev, orthodoxe : un exemple de réalisation de soi par l'art iconographique
- 🌐 Des jeunes engagés dans des projets parascolaires (ex. : équipes sportives, groupes musicaux, projets à caractère humanitaire, gardiens avertis)
- ☀ Valeurs à faire dégager : fierté et confiance en soi

• L'exercice de la liberté

- 📖 Jésus et le sabbat (Mc 2, 23-28) : *enraciné dans la foi de son peuple, Jésus propose un amour qui rend libre.*
Voc. : grand-prêtre et royauté en Israël
- 📖 La parabole de l'enfant prodigue (Lc 15, 11-32) : *la liberté d'aimer du Père qui offre son pardon sans limite et qui laisse libre*
Voc. : héritage et famine
- ✚ Claire d'Assise : un choix délibéré pour la pauvreté
- ✚ M^{gr} Romero : la liberté dérangeante d'une parole engagée
- 🌐 Nelson Mandela : un authentique messager de la liberté
- ☀ Valeurs à faire dégager : liberté, responsabilité et amour

DÉVELOPPEMENT SOCIORELATIONNEL

• L'amour

- 📖 Jésus et les petits enfants (Mc 10, 13-16) : *Jésus aime les petits enfants; il donne accès au Royaume à ceux qui leur ressemblent.*
Voc. : royaume de Dieu et bénir 1
- 📖 Le commandement de Jésus (Lc 10, 25-28) : *s'aimer les uns les autres comme il a aimé*
Voc. : collecteur d'impôts/légiste, vie éternelle, Loi et prochain 1
- 📖 Une exhortation de Paul (1Cor 13) : *l'amour à tout prix.*
Voc. : don de prophétie, foi et espérance 1
- 🌐 Un fondement du judaïsme : l'amour de Dieu indissociable de l'amour des autres 1
- ☀ Valeurs à faire dégager : accueil et attention à l'autre 1

• Le partage

- 📖 Les premières communautés (Ac 4, 32-37) : *une vie marquée par le partage*
Voc. : apôtres 1
- 📖 Le bon Samaritain (Lc 10, 29-37) : *il prend soin de l'homme blessé; il agit en prochain.*
Voc. : prochain, prêtre, lévite, Samaritain 1
- 📖 La règle d'or (Mt 7, 12) : *faire du bien aux autres, une question de gros bon sens*
Voc. : Loi et prophètes. 1
- ✚ Un rite annuel : la campagne carême-partage de Développement et paix 1
- 🌐 Un organisme ou un projet scolaire qui développe le sens du partage (ex. : l'Unicef, les paniers de Noël) 1

DÉVELOPPEMENT SOCIORELATIONNEL (SUITE)

- 🌐 L'aumône : un des piliers de l'Islam 1
- ✳ Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
 - les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
 - les valeurs qui s'en dégagent : don de soi, générosité, souci de l'autre et responsabilité. 1

• La fête religieuse

- 📖 La naissance de Jésus (Lc 2,1-20) : *Dieu vient parmi nous.*
Voc. : César Auguste et berger 1
- 📖 La sortie d'Égypte (Ex 6, 5-7; 12, 50-51; 14, 10-31; 15, 1a) : *le peuple juif célèbre sa libération.*
Voc. : enfants d'Israël et Alliance 1
- 📖 Le premier témoin de la résurrection (Jn 20, 1-17) : *Jésus vivant apparaît à Marie de Magdala.*
Voc. : tombeau, bandelettes, suaire, l'Écriture, disciple et ressusciter des morts 1
- ✚ Des rites vécus à l'occasion de la fête de Noël (ex. : couronne de l'Avent, messe de minuit, réveillon, échange de cadeaux) 1
- ✚ Des rites vécus à l'occasion de la fête de Pâques (ex. : célébrations de la Semaine sainte, messe de Pâques, eau de Pâques) 1
- 🌐 La Pâque juive : mémorial de la libération de l'esclavage en Égypte 1
- 🌐 Des coutumes et des rites rattachés aux fêtes de Noël et de Pâques dans d'autres traditions chrétiennes (ex. : *l'arbre de Noël chez des protestants d'Europe, la salutation du matin de Pâques chez les orthodoxes*) 1

- ✳ Valeurs à faire dégager : joie de vivre, fraternité, partage, sens de la tradition et sens de la fête 1

• L'appartenance

- 📖 Le récit de la Pentecôte (Ac 2, 1-13) : *la naissance d'une appartenance à Jésus sous l'impulsion de l'Esprit*
Voc. : Pentecôte, prosélytes et Galiléens 2
- 📖 Paul de Tarse (Ac 9, 1-31) : *membre à part entière de l'Église naissante.*
Voc. : Paul de Tarse, grand prêtre, synagogue, nations païennes, Fils de Dieu, Messie et crainte du Seigneur 2
- ✚ Une célébration qui réunit des personnes partageant une même croyance, un même projet (ex. : *baptême, eucharistie, confirmation*) 2
- ✚ M^{gr} de Laval : un rassembleur, un homme d'Église 2
- 🌐 Un rite d'initiation ou de confirmation d'appartenance dans diverses traditions (ex. : *Bar Mitzvah et Bat Mitzvah chez les jeunes juifs, le khitan chez les jeunes musulmans*) 2
- ✳ Valeur à faire dégager : sens de la communauté 2

• Le rejet

- 📖 L'interrogatoire (Jn 18, 19-23) : *Jésus est rejeté par les siens.*
Voc. : grand-prêtre, temple et gifles 2
- 📖 La guérison d'un lépreux (Mt 8, 1-4) : *l'option de Dieu inclut les rejetés.*
Voc. : lépreux, purifier, se montrer au prêtre et offrande prescrite par Moïse 2

DÉVELOPPEMENT SOCIORELATIONNEL (SUITE)

-  Le jugement dernier (Mt 25, 31-46) : *accueillir les rejetés, un laissez-passer pour le Royaume*
Voc. : Fils de l'homme, anges, trône de gloire, feu éternel, diable et ses anges 2
-  Saint Vincent de Paul : un exemple d'amour inconditionnel pour les rejetés 2
-  Sainte Louise de Marillac : une vie au service des pauvres 2
-  L'Armée du Salut : une aide précieuse destinée aux exclus 2
-  Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
– les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
– les valeurs qui s'en dégagent : attention à l'autre et accueil. 2
-
- **La non-violence et la paix** 2
-
-  Caïn et Abel (Gn 4, 1-18) : *l'amour du Seigneur dépasse la jalousie, la violence et la haine.*
Voc. : voix du sang 2
-  La pécheresse aimée et pardonnée (Lc 7, 36-50) : *le pardon, source de paix et d'harmonie*
Voc. : pécheresse, foi et paix 2
-  Saint François d'Assise : homme de prière et artisan de paix 2
-  Sainte Catherine de Sienne : une ambassadrice de la paix 2
-  Gandhi : un prophète de la non-violence 2
-  La non-violence (ahimsa) : un concept hindouiste 2
-  Un projet scolaire visant à créer de l'harmonie (ex. : *Vers le Pacifique, Ronde et bleue (paix) : la minute de silence pour la paix*) 2

-  Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
– les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
– les valeurs qui s'en dégagent : tolérance, harmonie, non-violence et pardon. 2

• **L'accueil de la différence**

-  La Samaritaine (Jn 4, 1-15) : *Jésus sort des sentiers battus.*
Voc. : puits de Jacob et Samaritaine 3
-  Jésus et le serviteur d'un officier romain (Lc 7, 1-10) : *une guérison sans égard à la condition sociale*
Voc. : officier romain, armée romaine, anciens/notables et esclavage/appartenance à un propriétaire 3
-  Délia Tétreault : une fondatrice de communauté religieuse qui a eu à cœur les personnes différentes 3
-  Une personne croyante qui ose vivre la marginalité 3
-  Martin Luther King : l'homme qui a appris aux siens à vivre fièrement leur différence 3
-  Le dialogue interreligieux au Québec : un enrichissement culturel 3
-  Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
– les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
– les valeurs qui s'en dégagent : accueil de la différence et fierté. 3

DÉVELOPPEMENT SOCIORELATIONNEL (SUITE)

• Le service du bien commun

-  L'envoi en mission des apôtres (Mt 28, 16-20) : *Jésus confie la mission de faire grandir le Royaume.*
Voc. : adorer/se prosterner, pouvoir, baptisés et commandements 3
-  Sur les charismes (1Cor 12, 1-11) : *les dons de l'Esprit, d'abord au service de l'Église, profitent au bien commun.*
Voc. : païens, idoles, miracle et prophéties 3
-  Martin de Tours : un moine-évêque au service de l'Église et des pauvres du temps 3
-  Jeanne Mance : première infirmière de Ville-Marie au service des malades 3
-  Une personne croyante qui met ses talents et ses compétences au service du bien commun 3
-  Un projet d'entraide vécu dans le milieu de vie de l'élève 3
-  Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
 - les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
 - les valeurs qui s'en dégagent : don de soi, altruisme et responsabilité.3

GRANDES QUESTIONS HUMAINES

• L'origine de la vie

-  Le récit de la création (Gn 1, 1-2, 3) : *Dieu est à l'origine de la vie; il la crée bonne et l'humanité en est responsable.*
Voc. : ténèbres, l'Esprit de Dieu, firmament, luminaires et soumettre la terre 1
-  Le déluge et l'arche de Noé (Gn 6, 10-22; 7, 11-16; 8, 6-12; 9, 8-15) : *Dieu souffre de voir le mal. Il n'en veut pas. Il recrée la vie.*
Voc. : déluge, arche, coudée, abîme et arc/arc-en-ciel 1
-  L'origine de la vie selon le grand récit iroquoien : la grande aventure de la création 1
-  Le jour du sabbat chez les Juifs : une célébration de la vie 1
-  Valeur à faire dégager : respect de la vie 1

• La mort

-  Les disciples d'Emmaüs (Lc 24, 13-35) : *Jésus ressuscité est reconnu dans le partage de la parole et du pain.*
Voc. : prophète, chefs du peuple juif, tombeau, ange, les Écritures et fraction du pain 2
-  La maison du Père (Jn 14, 1-4) : *Jésus y prépare une place à chacune et à chacun.* 2
-  En croix (Lc 23, 39-43) : *Jésus promet une place dans la maison du Père.*
Voc. : Messie, crainte de Dieu et paradis 2
-  Des rites funéraires chez les chrétiens catholiques : une marque de respect pour le défunt, une façon de dire l'espérance en la vie nouvelle qui ne finit jamais 2
-  Le culte des défunts chez les Égyptiens : des gestes qui disent l'espérance d'une vie après la mort 2
-  Valeurs à faire dégager : respect et espérance 2

GRANDES QUESTIONS HUMAINES (SUITE)

• L'environnement

-  Le récit de la création (Gn 1, 26-31) : *l'homme et la femme, cocréateurs avec Dieu*
Voc. : à l'image de Dieu 2
-  Saint François d'Assise : homme de prière et précurseur des causes environnementales 2
-  La mythologie huronne wendat : un appel à prendre soin de l'environnement 2
-  Un projet où l'être humain se montre responsable de l'environnement (ex. : *projet scolaire de recyclage et de récupération, corvées scolaires du printemps*) 2
-  L'enseignement du bouddhisme sur la nature 2
- ✱ Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
- les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
 - la valeur qui s'en dégage : respect de l'environnement. 2

• La véracité de la Bible 3

-  L'évangile de Luc (Lc 1, 1-4) : *récit d'expériences de foi vécues par des témoins oculaires*
Voc. : témoins oculaires 3
-  Galilée : l'homme pour qui la Bible est un livre expliquant comment les humains se rapprochent de Dieu 3
- ✕ Des biblistes en quête de vérité 3
-  Luther : l'homme qui rend la Bible accessible 3
- ✱ Valeurs à faire dégager : vérité et foi 3

• La valeur de la vie

-  La naissance et la mission de Moïse (Ex 2, 1-10; 3, 1-12) : *Moïse a la vie sauve; il sauve son peuple.*
Voc. : papyrus, hébreu, prêtre et ange du Seigneur 3
-  Le projet de Jésus (Jn 10, 10) : *Dieu veut pour l'être humain la vie en abondance.*
Voc. : vie 3
-  Marguerite d'Youville : une fondatrice de communauté religieuse qui a fait grandir la vie dans son milieu 3
- ✕ Une personne catholique défendant et créant la vie autour d'elle 3
-  Des enfants qui luttent pour rester en vie ou un organisme qui a à cœur leur santé (ex. : *hôpitaux pour enfants, Leucan, Opération Enfant Soleil*) 3
-  L'enseignement du bouddhisme sur le respect de la vie 3
-  Florence Nightingale : une croyante protestante qui a consacré sa vie à sauver celle des autres 3
- ✱ Utilisation d'une démarche de discernement moral à l'aide des référentiels suivants :
- les expériences humaines, spirituelles ou religieuses racontées dans les récits;
 - les valeurs qui s'en dégagent : bonheur, compassion, respect de la vie et courage 3

• L'existence de Dieu

-  La création (Gn 1, 1-3) : *Dieu est le créateur.*
Voc. : créer, abîme et tohu-bohu 3
-  Je suis la Voie (Jn 14, 6-14) : *Jésus est le chemin qui conduit vers Dieu.*
Voc. : gloire et glorifier 3

GRANDES QUESTIONS HUMAINES (SUITE)

- ✚ Des créateurs et créatrices qui illustrent la présence de Dieu (ex. : Michel-Ange, bâtisseurs de cathédrale, Paul Claudel, Vivaldi)
- ✚ Une personne présente dans le milieu de vie de l'élève qui exprime Dieu
- 🌐 Des noms donnés à Dieu et aux divinités (ex. : Allah chez les musulmans, le Grand Esprit chez les Amérindiens, Brahma, Vishnu, Shiva chez les hindous)
- 🌐 Des attributs de Dieu chez les musulmans (ex. : Dieu miséricorde, Dieu clément)
- 🌐 Différents discours sur l'existence de Dieu
- ☼ Valeur à faire dégager : foi

• Vocabulaire spécifique à la compétence 2

– Morale	1	2	3
– Enjeu moral	1	2	3
– Dilemme	1	2	3
– Référentiel moral		2	3

STRATÉGIES

La section suivante présente les stratégies essentielles que l'élève apprend et utilise au cours du développement des deux compétences disciplinaires. Quatre stratégies sont spécifiques à la compétence 1; quatre autres se rapportent à la compétence 2.

Stratégies pour apprécier la tradition catholique vivante

• Comment poser une question de sens?

– Se disposer physiquement et intérieurement à examiner une réalité.	1	2	3
– Prendre le temps de décrire ce que l'on sait de la réalité.	1	2	3
– Écouter attentivement ce que les pairs savent de la réalité examinée.	1	2	3
– Exprimer ce que l'on connaît moins ou pas de la réalité présentée.	1	2	3
– Interroger la réalité présentée en utilisant des questions commençant par « pourquoi? », « comment? », « à quoi ça sert? ».	1	2	3
– Formuler clairement sa question dans une langue correcte.	1	2	3

• Comment s'approprier et raconter un récit?

– Faire une première exploration du récit.			
– Se disposer physiquement et intérieurement à écouter le récit.	1	2	3
– Se concentrer sur la narration du récit.	1	2	3
– Dire ce que l'on retient du récit après une première écoute.	1	2	3
– Exprimer les questions ou les réactions que soulève cette première écoute.	1	2	3
– Réaliser une analyse du récit.			
– Relire le texte raconté ou l'écouter de nouveau.	1	2	3
– Chercher le sens des expressions curieuses et des mots nouveaux.	1	2	3
– Identifier les principaux faits racontés dans le récit.	1	2	3

STRATÉGIES POUR APPRÉCIER LA TRADITION CATHOLIQUE VIVANTE (SUITE)

- Comprendre des aspects du contexte du récit (*ex. : le genre littéraire, des éléments sur la culture, sur la religion de l'époque, sur la géographie, des aspects politiques, des coutumes*). 3
- Chercher à comprendre l'expérience humaine, spirituelle ou religieuse des personnages racontée dans le récit (*ex. : comportement, attitude, émotion, situation de départ, transformation opérée, situation finale*). 1 2 3
- Dégager une idée, une valeur ou un message important du récit. 1 2 3
- Réaliser une narration du récit.
- Élaborer un plan de narration précisant les éléments essentiels du récit à faire ressortir. 1 2 3
- Déterminer les supports audio ou visuels appropriés à la narration du récit. 1 2 3
- Rassembler les ressources nécessaires à la narration du récit. 1 2 3
- Raconter le récit avec enthousiasme en tenant compte :
 - des faits essentiels; 1 2 3
 - de la chronologie des faits; 2 3
 - des aspects du contexte; 3
 - de l'expérience humaine, spirituelle ou religieuse racontée; 1 2 3
 - d'un message qui se dégage de cette expérience. 1 2 3

• Comment construire une réponse personnelle?

- Redire la question à résoudre. 1 2 3
- Formuler des hypothèses personnelles. 2 3
- Dégager des éléments de réponse à partir d'un récit. 1

- Faire l'inventaire des différentes options de réponse qui se présentent, notamment à partir des récits étudiés. 2 3
- Sélectionner les éléments de réponse qui sont les plus significatifs. 2 3
- Formuler sa réponse dans une langue correcte. 1 2 3
- Justifier sa réponse. 1 2 3

• Comment chercher une référence dans la Bible?

- Identifier les différents éléments d'une référence biblique (abréviation = nom du livre, chiffres = numéro du chapitre et du ou des versets). 2 3
- Identifier si la référence appartient à un livre du Premier (Ancien) Testament ou du Nouveau Testament. Utiliser, au besoin, la table des matières de la Bible. 2 3
- Repérer dans la Bible le livre faisant l'objet d'une référence à trouver. 2 3
- Repérer dans ce livre le numéro du chapitre indiqué dans la référence. 2 3
- Repérer à l'intérieur du chapitre le ou les versets de la référence. 2 3

Stratégies pour prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral

• Comment définir l'enjeu moral?

- Présenter le problème et son contexte avec objectivité. 1 2 3
- Nommer un enjeu moral lié à la situation et un dilemme en présence. 1 2 3
- Identifier les ressources internes et externes disponibles pour faire un choix. 1 2 3

STRATÉGIES POUR PRENDRE POSITION DE FAÇON ÉCLAIRÉE SUR DES QUESTIONS COMPORTANT UN ENJEU MORAL (SUITE)

• Comment considérer différents référentiels?

- Chercher des informations objectives qui jettent un éclairage sur la situation. 1 2 3
- Sélectionner les informations pertinentes. 1 2 3
- Entendre les points de vue des personnes de l'entourage. 1 2 3
- Faire un inventaire des référentiels en présence dans les récits étudiés. 1 2 3

• Comment examiner des options et leurs effets possibles?

- Prendre connaissance des options fournies à la lumière de référentiels. 1 2 3
- Évaluer les effets de chacune de ces options sur soi et sur les personnes concernées. 1 2 3
- Sélectionner l'option la plus appropriée en tenant compte du contexte lié à la situation. 1 2 3

• Comment justifier son choix?

- Exprimer son choix. 1 2 3
- Donner les raisons de son choix en se référant à un ou des éléments d'un référentiel. 1 2 3

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

- Utiliser un support audio (cassette, disque compact, etc.) pour enregistrer la narration d'un récit. 1 2 3
- Repérer des images électroniques dans Internet, dans un réseau interne ou sur cédérom afin d'illustrer un récit. 1 2 3
- Réaliser une émission radiophonique au cours de laquelle on interviewe le personnage d'un récit (jeu de rôle). 1 2 3
- Rédiger, à l'aide d'un logiciel, un texte sur l'histoire d'un personnage. 1 2 3
- Faire, à l'aide d'un logiciel de présentation, la synthèse des différents éléments d'une thématique. 3
- Repérer, à la télévision, des situations pouvant faire l'objet d'un discernement moral. 1 2 3
- Communiquer, par courriel, avec des élèves d'autres traditions culturelles et religieuses pour mieux connaître leurs coutumes, leurs valeurs, leurs fêtes et leurs rites religieux. 1 2 3
- Repérer, dans Internet, des informations pertinentes concernant une ou des traditions religieuses. 2 3
- Réaliser un court vidéo illustrant un récit. 1 2 3
- Réaliser, à l'aide d'un logiciel de traitement de l'image, une affiche faisant la promotion de la paix ou de toute autre valeur contenue dans le programme. 1 2 3
- Participer à un forum de discussion électronique portant sur la paix, sur l'entraide, sur l'environnement, etc. 2 3
- Réaliser, à l'aide d'un logiciel, un journal de classe sur une thématique abordée en EMRC. 1 2 3
- Publier, dans Internet, le « photo-roman » d'un personnage exploré dans un récit. 1 2 3
- Faire la visite virtuelle de différents lieux du patrimoine religieux mondial. 2 3

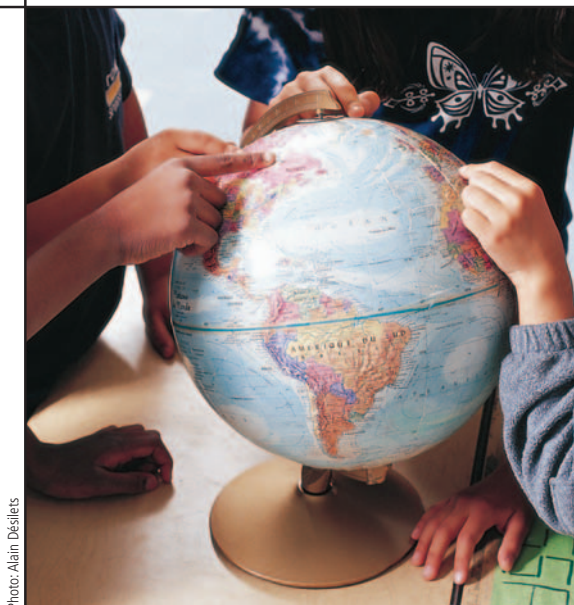


Photo: Alain Désjéts

Présentation de la discipline

Le programme d'enseignement moral et religieux protestant¹ revêt un caractère unique à l'intérieur du domaine du développement personnel du Programme de formation. Il se distingue notamment par l'angle sous lequel il aborde les questions religieuses et éthiques, par l'importance qu'il accorde au développement de l'esprit critique et par la valorisation de la conscience et de la liberté de l'individu. C'est là une caractéristique majeure du protestantisme qui accorde également une place privilégiée à la Bible. Dans une perspective protestante, celle-ci constitue en effet la seule source d'autorité en matière de foi et de pratique, laissant à chacun le soin et la responsabilité de se l'approprier. C'est le principe de *Sola Scriptura*. Il s'agit d'un livre sacré de la tradition judéo-chrétienne qui joue un rôle fondamental dans la transformation de la vie des individus depuis plus de trois millénaires et dont l'influence se fait encore sentir aujourd'hui un peu partout dans le monde et dans de nombreuses sphères de l'activité humaine. Le programme accorde aussi une place importante aux autres religions dans une perspective d'ouverture à la diversité. Il s'appuie sur une vision holistique du développement de l'enfant qui tient compte de la culture et des apports religieux de son milieu ainsi que de la dimension éthique.

Le programme considère l'enfant comme l'acteur principal de sa formation et le premier responsable de ses

apprentissages et de la qualité de ses relations avec les autres. Capable de penser, d'agir, de questionner et de s'éveiller à la vie, l'enfant s'émerveille facilement et apprend à se responsabiliser. Il est en voie d'épanouissement et il peut exercer sa volonté ou exprimer ses désirs. Le programme lui donne l'occasion de se développer dans ses dimensions cognitive, affective, sociale, psychologique et spirituelle.

Le programme présente des histoires, des personnages et des événements de la Bible qui ont influencé notre culture et qui ont une incidence sur la vie de l'enfant. La Bible y est présentée comme un livre important de la culture et comme le livre-clé de la tradition protestante, porteur d'un message de salut pour l'humanité. Ainsi, par souci pédagogique, une large place est accordée aux liens entre la Bible et la culture, ainsi qu'à son influence sur divers aspects de la tradition protestante de façon à rendre plus vivants et plus signifiants les apprentissages de l'élève. La musique, l'art, la littérature et la création d'organismes missionnaires et humanitaires sont des exemples éloquents de cette influence. Il en va de même pour la vie de plusieurs figures protestantes importantes. Le souci d'établir des liens entre la Bible et la culture rejoint les préoccupations de l'ensemble du Programme de formation, particulièrement celles du domaine de

l'univers social, en faisant de l'espace historique, social et individuel des lieux d'interprétation à partir desquels l'enfant construit sa vision du monde.

Le programme incite aussi l'enfant à établir des relations interpersonnelles fondées sur l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse. Connaître et approfondir ce phénomène, c'est se laisser enrichir par des siècles d'histoire. C'est voir comment les croyants d'hier à aujourd'hui vivent leurs différentes pratiques et comment leur manière de penser et de croire se manifeste. Cela incite à adopter des comportements appropriés à l'égard des personnes et des traditions religieuses, qu'il s'agisse du christianisme, dont le protestantisme fait partie, du judaïsme ou de l'islam. L'enfant les découvre par des signes visibles tels que les fêtes et les symboles, par les personnages fondateurs ou marquants et par les rites et coutumes. Ce volet du programme a comme but premier de sensibiliser l'enfant au phénomène religieux, de lui faire découvrir la richesse de la diversité et de l'orienter vers des comportements socialement acceptés.

Enfin, le programme se caractérise par une éthique à deux volets : l'éthique de la responsabilisation et l'éthique de la conviction. L'éthique de la responsabilisation conscientise l'enfant à l'exercice de sa volonté

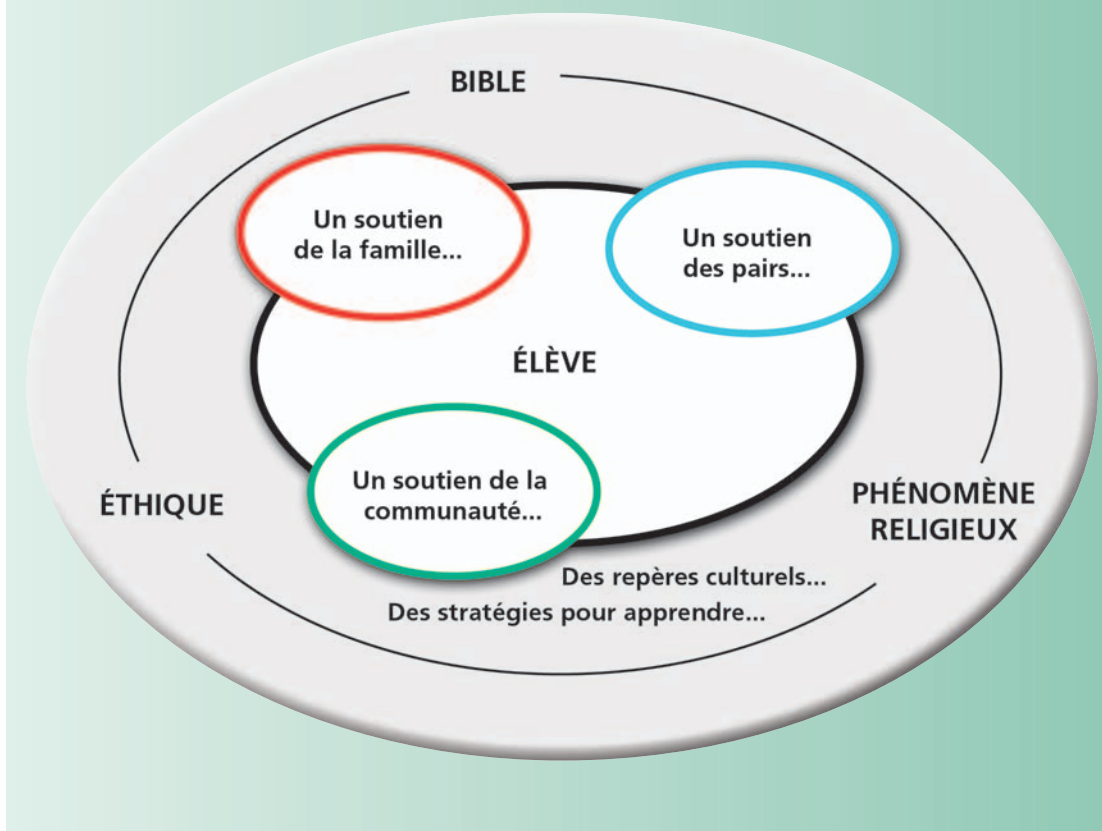
1. Les aspects confessionnels de ce programme ont été approuvés par le Comité sur les affaires religieuses à sa réunion du 7 juin 2001.

individuelle et à ses obligations. Elle lui permet de découvrir sa capacité de choisir et ses responsabilités. L'éthique de la conviction, qui lui est intimement liée, l'aide à s'identifier à des savoirs déjà existants et au pouvoir dont il dispose en tant qu'être libre. Elle lui montre que d'autres personnes ont parlé et agi avant lui et elle développe sa capacité de faire des choix en fonction de ses valeurs. Ce volet du programme lui donne l'occasion de poser les questions qui le préoccupent et, conséquemment, de s'inscrire dans une quête de vérité propre à la tradition protestante. Dans le présent programme, l'éthique puise sa source dans les référentiels religieux tirés du christianisme, du judaïsme et de l'islam et dans des référentiels culturels variés.

Le programme d'enseignement moral et religieux protestant vise le développement de trois compétences complémentaires :

- Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante;
- Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux;
- Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral.

Schéma 20
Enseignement moral et religieux protestant



Ces trois compétences prennent appui sur la connaissance de la Bible, du phénomène religieux et de l'éthique, ainsi que sur des stratégies d'apprentissage et des repères culturels. Parmi les ressources à la disposition de l'élève, il faut compter aussi le soutien de sa famille, de ses pairs et de sa communauté.

COMPÉTENCE 1 • APPRÉCIER L'INFLUENCE DE LA BIBLE SUR LA CULTURE DANS UNE PERSPECTIVE PROTESTANTE.**Sens de la compétence****EXPLICITATION**

Composante majeure du patrimoine culturel et religieux, la Bible demeure un livre incontournable pour pénétrer au cœur de la tradition protestante et pour comprendre divers aspects de notre culture. L'élève est quotidiennement confronté à différents éléments culturels qui ont un lien direct ou indirect avec la Bible. De nombreux concepts, tels ceux de justice, d'égalité et de dignité humaine, trouvent leur fondement dans la Bible. L'expression musicale, artistique et littéraire s'inspire en grande partie de thèmes qui y sont puisés. Ce qui est visé ici, c'est d'amener l'élève à porter un jugement favorable sur l'importance de la Bible dans la culture et de permettre à l'élève protestant de mieux comprendre et apprécier sa propre tradition.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les liens avec certaines compétences transversales se font naturellement dans le cadre de cette compétence. C'est le cas en particulier des compétences à exploiter l'information et à exercer son jugement critique. Plusieurs autres compétences peuvent également être sollicitées, selon le type de pédagogie ou le type de tâche préconisés.

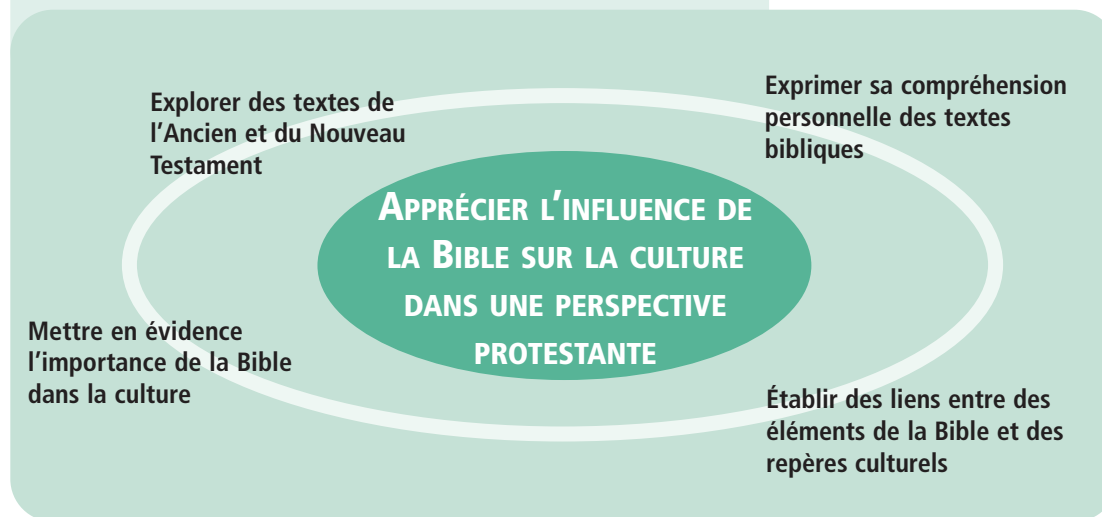
CONTEXTE DE RÉALISATION

Dans la tradition protestante, on veut amener l'enfant à apprécier l'influence des histoires bibliques dans sa vie, dans la communauté et dans l'histoire humaine. Il y retient des éléments de géographie, d'archéologie, d'histoire et de culture. Aussi est-ce en référence à la Bible et à l'histoire ancienne et moderne que l'élève développe la compétence ici visée. Au premier cycle, il explore des histoires bibliques qu'il met en relation avec des repères culturels de son milieu. Au deuxième cycle, il examine le rôle que certains personnages marquants de la Bible ont joué dans l'histoire et il établit des parallèles avec des personnages historiques ou contemporains ou avec des personnages qui lui sont plus familiers. Au troisième cycle, il établit des correspondances entre des événements marquants de la Bible et des repères culturels. Il s'exprime par le moyen du mime, du dessin, de l'écriture ou par d'autres moyens pertinents. Il fait usage de supports visuels variés tels que des livres illustrés et adaptés à son âge ou des cédéroms spécialisés. Il peut également bénéficier de l'aide de sa famille, de ses pairs et de sa communauté.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Pour développer cette compétence, l'élève du premier cycle cherche à établir des rapprochements possibles entre les histoires marquantes de la Bible et certains repères culturels. Au deuxième cycle, il fait ressortir le caractère unique de certains personnages bibliques et des faits saillants qui les distinguent. Il trace des parallèles entre ces personnages et des personnages protestants et met en évidence la contribution de ceux-ci au bien commun. Au troisième cycle, il explore des événements marquants de la Bible, les associe à des repères culturels et souligne l'influence qu'ils ont encore aujourd'hui.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Reconstitution d'une histoire, de la vie d'un personnage ou d'un événement biblique ① ② ③
- Expression de sa compréhension des textes bibliques ① ② ③
- Association d'éléments bibliques à des repères culturels ① ② ③
- Démonstration de l'influence de la Bible sur la culture ① ② ③

Légende* : ① 1^{er} cycle ② 2^e cycle ③ 3^e cycle

* Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences de même qu'à la section Savoirs essentiels.

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

Au premier cycle, l'élève reconstitue des histoires bibliques simplifiées ou imaginées. Il en précise le thème, en décrit le contexte, en énumère tous les éléments. Il respecte l'ordre logique et identifie des repères culturels et religieux dans son milieu en rapport avec ces histoires.

DEUXIÈME CYCLE

Au deuxième cycle, l'élève reconstitue des histoires bibliques en mettant l'accent sur le rôle des principaux personnages. Il établit des liens entre les actions de ces personnages et celles de personnages protestants. Il dit en quoi ces personnages se ressemblent et en quoi ils diffèrent. Il associe des repères culturels en rapport avec eux.

TROISIÈME CYCLE

Au troisième cycle, l'élève reconstitue l'histoire de certains événements bibliques. Il montre comment des événements de la Bible ont influencé diverses manifestations culturelles et artistiques. Il relève certains des rapports qui existent entre ces événements et certaines façons de vivre, de penser et de s'exprimer. Il pose un regard favorable sur l'influence de la Bible sur la culture.

Savoirs essentiels

Les savoirs essentiels de la première compétence s'organisent autour de certains passages de la Bible et des repères culturels qui peuvent y être associés. L'élève y retrouve des histoires, des personnages et des événements ayant laissé leur marque dans notre culture ou dans la tradition protestante. Les repères culturels sont puisés dans l'univers de la musique, de l'architecture, de la peinture, de la sculpture et de la littérature. Des organismes missionnaires et humanitaires d'origine protestante ont aussi été sélectionnés pour illustrer la portée du message biblique et l'importance de l'engagement personnel des protestants dans la communauté. Les savoirs essentiels correspondent à des éléments bibliques associés à des repères culturels qui sont des symboles, des expressions langagières, des expressions artistiques, des personnages historiques et contemporains et des organismes missionnaires, humanitaires ou autres. À noter que les organismes missionnaires et humanitaires s'appliquent seulement au deuxième cycle et servent à illustrer la foi de protestants en action.

Les histoires ①

CONNAISSANCES		REPÈRES CULTURELS		
Références bibliques		Symboles	Expressions langagières	Expressions artistiques
ANCIEN TESTAMENT				
• La création	Ge 1-3	Le fruit, le serpent	Que la lumière soit, créé à son image, côte d'Adam, jardin d'Eden, paradis perdu, fruit défendu, paradis terrestre, l'emporter au paradis, à la sueur de son front	La création d'Adam de Michel-Ange, La création des animaux de Jacopo de Robusté dit le Tintoret
• L'arche de Noé	Ge 6,8-9,29	Arche		L'arche de Noé de Michel Salgé
NOUVEAU TESTAMENT				
• La vie de Jésus : sa naissance	Mt 1, 18-25 Lc 2, 1-20	Une crèche	Or, encens et myrrhe, la Bonne Nouvelle, paix aux hommes de bonne volonté, entre bœuf et âne, une crèche (pour enfants abandonnés)	L'annonciation de Léonard de Vinci, La nativité de Boticelli, La nativité de Gustave Doré, Le Messie de Haendel, Les cantiques de Noël, Le Bon Pasteur (sculpture Musée Pio Christiano)
• La parabole du Bon Berger	Lc 10, 17-24	Le berger et sa houlette	Le bon berger connaît ses brebis, bon berger	
• La parabole du Semeur	Mt 13, 1-9, 18-23 Mc 1, 14-20 Lc 8, 4, 11-15	Le semeur, le logo de la Société biblique canadienne	Je sème à tout vent, semer la bonne parole	

Les personnages ②

CONNAISSANCES		REPÈRES CULTURELS				
	Références bibliques	Personnages historiques et contemporains	Symboles	Expressions langagières	Expressions artistiques	Organismes missionnaires humanitaires ou autres
ANCIEN TESTAMENT						
• Abraham et la promesse de l'Alliance	Ge 12, 1-9 17, 1-27	David Livingstone, Hudson Taylor	Anneau		Abraham quitte Our de Gustave Doré	Société missionnaire de Londres Mission outre-mer (<i>China Inland Mission</i>)
• Moïse le libérateur	Ex 2-4	Martin Luther King, William Wilberforce	Les tables de la Loi, Le serpent d'airain, L'arche de l'alliance	Sauvé des eaux, Un moïse Buisson ardent	Sculpture de Moïse de Michel-Ange, Moïse sauvé des eaux, Moïse et les Tables de la Loi et le Buisson ardent de Gustave Doré, Les aventuriers de l'arche perdu (film), Moïse, prince d'Égypte (film), Négro spirituals	Mouvement international de la réconciliation Anti-Slave Trade Society et la Loi d'abolition de l'esclavage en France
• La vie de David	1 Sam 16, 14-23 1 Sam 17, 12-58 2 Sam 5, 1-5	Jean-Sébastien Bach	La harpe, La fronde	David David et Goliath, Un David, un Goliath	Sculpture de David de Michel-Ange, David vainqueur de Goliath de Lagrénée le Jeune	Œuvre musicale
• La vie d'Esther	Le livre d'Esther	Marie Durand				Figure emblématique de la persécution, de la résistance et de la tolérance religieuse
NOUVEAU TESTAMENT						
• La vie de Jésus : son enfance	Mt 2, 1-23 Lc 2, 22-52	Georges Williams		Grandir en sagesse et âge	L'enfant Jésus au Temple de Ducco da Boninsigna	YMCA, YWCA
• Parole des talents	Mt 25, 14-30	Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, Albert Schweitzer		Faire fructifier ses talents		Scoutisme, Hôpital Lambarene (Afrique)
• Parole du Bon Samaritain	Lc 10, 38-42	William/Catherine Booth, Henry Dunant Robert (Bob) Pierce		Être un bon samaritain	Le Bon Samaritain de Rembrandt	Armée du Salut, Croix Rouge, Vision Mondiale

Les événements ③

CONNAISSANCES		REPÈRES CULTURELS		
	Références bibliques	Symboles	Expressions langagières	Expressions artistiques
ANCIEN TESTAMENT				
• Le déluge	Ge 6,8-9,29	Arc-en-ciel, Colombe et branche d'olivier (symbole des Nations Unies)	Un vrai déluge Après moi le déluge Une branche d'olivier	Le Déluge de Michel-Ange, Noé à la colombe de Chagall, La colombe de Picasso, Carnaval des animaux de St-Saens
• Les débuts du peuple d'Israël	Ge 32, 24-32; 35 Ex 1, 1-7	Changement de nom : de Jacob à Israël	Pour un plat de lentilles Le droit d'aînesse	Jacob luttant avec l'ange de Gustave Doré
• La sortie d'Égypte	Ex 6-15	La pâque	Plaies d'Égypte, Veau d'or, La manne Terre promise, Errer dans le désert	Les 10 commandements (film) Le voyage du pèlerin de John Bunyan
NOUVEAU TESTAMENT				
• La vie de Jésus : Passion et résurrection	Mt 26-28 Mc 14-16 Lc 22-24 Jn 18-21	Croix, Tombeau vide	S'en laver les mains Un Ponce Pilate Couronne d'épines Porter sa croix Chemin de croix Un bon larron	La Pietà de Michel-Ange, La Cène de Pietro Lorenzetti, Jésus de Nazareth(film), Ben Hur (film) Résurrection : le tombeau et l'Ange de Gustave Doré Conte de Narnia de C.S. Lewis (vol. 1)
• Parole du pharisien et du publicain	Lc 18, 9-14		Se frapper la poitrine (mea culpa)	

STRATÉGIES D'ACQUISITION DE CONNAISSANCES

- Identifier les différentes parties d'une référence biblique en section (soit l'Ancien Testament ou le Nouveau Testament), en chapitres et en versets.
- Décrire l'histoire, le personnage, l'événement et le repère culturel.
- Repérer une caractéristique importante de l'histoire, du personnage ou de l'événement et du repère culturel.
- Préciser la signification de l'histoire, l'importance du personnage ou de l'événement et du repère culturel.
- Établir des parallèles entre l'histoire, le personnage biblique ou l'événement et leurs repères culturels respectifs.
- Souligner l'influence de l'histoire, du personnage ou de l'événement sur la culture à travers le temps.

STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE

- Identifier les éléments bibliques et culturels importants.
- Distinguer les éléments pertinents des éléments non pertinents.
- Évaluer les éléments nécessaires pour pouvoir apprécier.
- Énoncer des liens évidents et justifiables.
- Vérifier la validité des liens établis.
- Reconnaître les influences favorables de la Bible sur la culture.

COMPÉTENCE 2 • AGIR DE FAÇON APPROPRIÉE AU REGARD DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Se comporter de façon appropriée au regard du phénomène religieux, c'est faire preuve de considération envers les autres, être capable d'écoute active, être sensible aux autres et leur témoigner du respect. C'est aussi être en mesure de reconnaître la valeur des différences religieuses et culturelles tout en faisant preuve de jugement critique. Pour y parvenir, plusieurs aspects de ces traditions sont explorés au primaire : fêtes, symboles, personnages, rites et coutumes. L'attention est surtout portée sur le respect de soi et des autres et sur l'attitude positive à l'égard des différences, celles-ci étant perçues comme un enrichissement social et culturel. L'accent de cette compétence est résolument placé sur l'agir et sur l'ouverture à la diversité.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence entretient des liens étroits avec les compétences transversales d'ordre personnel et social, car l'élève apprend à se connaître, à mieux connaître les autres et à développer avec eux des relations basées sur le respect, l'accueil et l'ouverture. Des compétences d'ordre intellectuel, la capacité à exploiter l'information et à exercer son jugement critique en particulier, sont également sollicitées, puisque l'élève est appelé à s'informer afin de comprendre et d'apprécier les différentes réalités religieuses et culturelles.

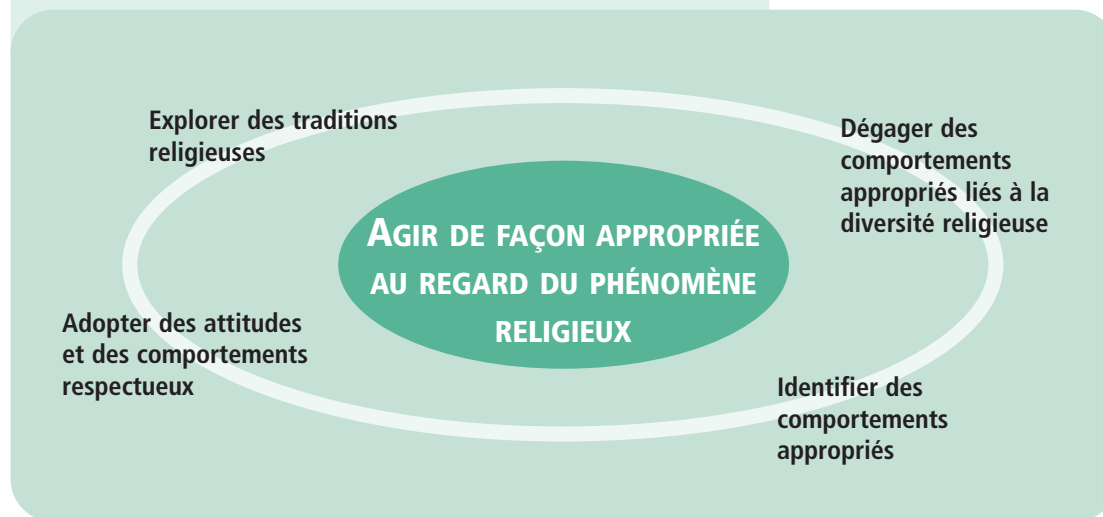
CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour développer cette compétence, l'élève se réfère d'abord à quatre traditions religieuses, dont la tradition protestante. Il poursuivra son cheminement au secondaire en abordant d'autres traditions religieuses et il pourra alors approfondir les croyances et les systèmes de pensée qui sous-tendent les grandes religions. Au premier cycle, l'élève étudie différentes religions par le biais de fêtes et de symboles qui leur sont associés. Au deuxième cycle, il découvre l'importance des personnages fondateurs ou marquants par des textes et des documents audiovisuels, tandis qu'au troisième cycle, il se familiarise avec des aspects du phénomène religieux tels que les rites et les coutumes. À chacun des cycles, il observe ses propres comportements à l'égard de la diversité. Enfin, la communauté d'apprentissage (famille, pairs et communauté), les supports technologiques variés, les objets religieux, les artefacts et les situations réelles ou simulées contribuent au développement et à l'enrichissement de cette compétence.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Lorsqu'il arrive à l'école, l'élève a très peu de connaissances du phénomène religieux. Or c'est précisément l'éveil à cette réalité que l'on cherche à susciter. Au premier cycle, l'élève commence par identifier diverses fêtes religieuses et à y associer des symboles. Il apprend à écouter ses pairs et à montrer du respect à leur égard. Au deuxième cycle, il découvre les personnages fondateurs ou marquants du protestantisme. De plus, il reconnaît et manifeste des comportements et des attitudes qui favorisent les relations interpersonnelles telles que l'écoute, l'ouverture et le respect. Au troisième cycle, l'élève aborde les rites et les coutumes et comprend davantage l'importance d'approfondir sa connaissance du phénomène religieux. Il est en mesure d'agir de façon appropriée face à l'expression du phénomène religieux.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Description d'éléments associés à diverses traditions religieuses 1 2 3
- Explication du rapport entre ces éléments et leur tradition respective 1 2 3
- Description de comportements appropriés 1 2 3
- Manifestation de respect, d'ouverture et d'accueil envers la diversité 1 2 3

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève caractérise des éléments religieux divers. Il décrit des fêtes et des symboles, repère des caractéristiques importantes, précise leur signification. Il valorise des attitudes et des comportements positifs face à la diversité religieuse et manifeste un esprit d'ouverture, d'accueil et de respect à l'égard des différences.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève démontre sa connaissance de personnages marquants provenant de traditions religieuses différentes en relation avec certains événements religieux. Il manifeste de l'ouverture, de l'accueil, du respect et de l'intérêt à l'égard de cette diversité.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève décrit sommairement des traditions religieuses par le biais de coutumes et de rites. Il y associe des éléments de culte, des prescriptions alimentaires et des caractéristiques vestimentaires qui leur sont spécifiques. Il témoigne du respect en adoptant des comportements appropriés.

Savoirs essentiels

Les savoirs essentiels propres à cette compétence touchent trois grandes religions monothéistes². Au primaire, l'accent est mis sur des éléments concrets et visibles des traditions religieuses tels que les fêtes et les symboles, les personnages fondateurs ou marquants et les rites et les coutumes³. La notion de fête dans le protestantisme est différente de celle que l'on retrouve dans l'ensemble du christianisme, dont il partage

cependant les grandes fêtes. Ainsi, on rencontre surtout des événements ayant marqué ou marquant encore la vie des protestants. L'anniversaire de la Réforme (31 octobre), l'Action de grâce, la consécration des enfants, l'inauguration d'un nouveau temple ou l'ordination d'un pasteur en sont tous des exemples.

Religions	Fêtes	Symboles	Personnages fondateurs ou marquants	Rites et coutumes
		①	②	③
1. Christianisme ✝ (catholique, orthodoxe, protestant)	Noël	Arbre, crèche, lumière, étoile, ange	Jésus	Tenue vestimentaire : tenue de baptême, de mariage, de deuil, vêtements liturgiques et sacerdotaux
	Pâques	Croix, agneau pascal, œufs de Pâques (tradition orthodoxe),		Prescriptions alimentaires : jour maigre jour gras, jeûne
1.1 Protestantisme ✝	Anniversaire de la Réforme	La rose de Luther, la croix huguenote	Martin Luther	Culte : église, service ou messe (prières, lecture de textes sacrés, homélie, eucharistie), jour sacré (dimanche), ministres du culte.
	Action de grâce	Produits de la terre, repas traditionnel		Tenue vestimentaire : tenue de pasteurs, de baptême, de mariage, de deuil selon diverses traditions protestantes
	Consécration des enfants	Imposition des mains		Prescriptions alimentaires : aucune
			Jean Calvin, Henriette Feller, Desmond Mpilo Tutu Billy Graham	Culte : Église locale, temple, groupes de maison, cellules de prière, lecture de la Bible, méditation de la parole, enseignement, prédication, cène ou culte d'adoration, chants et chorales, école du dimanche, baptême des croyants, jour du Seigneur (dimanche), le pasteur, l'ancien, les frères, l'évêque

2. Judaïsme ☆	La Pâque	Haggada, le repas Seder	Moïse	Tenue vestimentaire : châle de prière, kipa
	Hannuka	Ménorah (chandelier à 9 branches), Dreidel, Latkes	Les Maccabées	Prescriptions alimentaires : lois cachères
				Culte : synagogue, prière, lecture, étude de textes sacrés, jour sacré (samedi), le rabbin
3. Islam ☞	Mouled		Mohammad	Tenue vestimentaire : hijab, burca, robe de pèlerin
	Eid El Fitr		Mohammad	Prescriptions alimentaires : jeûne (Ramadan), le Halal et le Haram
	El Adha		Abraham, Ismaël	Culte : mosquée, prière, pèlerinage, lecture, étude de textes sacrés, jour sacré (vendredi), l'imam, le muezzin

STRATÉGIES D'ACQUISITION DE CONNAISSANCES

- Décrire des fêtes et des symboles religieux, la vie de personnages religieux divers et des traditions religieuses variées.
- Repérer une caractéristique importante d'une fête religieuse, un événement important dans la vie d'un personnage religieux et une caractéristique présente dans les quatre traditions religieuses différentes.
- Préciser la signification de fêtes et de symboles religieux, l'importance de personnages religieux et les distinctions entre des traditions religieuses.

STRATÉGIES D'ACQUISITION DE COMPORTEMENTS

- Identifier des paroles encourageantes, des attitudes positives et des comportements appropriés.
- Répertoire des paroles encourageantes, des attitudes positives et des comportements appropriés.
- Manifester une tolérance accrue envers les différences religieuses.
- Montrer un intérêt croissant envers le phénomène religieux.
- Exprimer un désir d'amélioration continue.
- Promouvoir activement le respect.

2. D'autres religions seront vues au secondaire. Il est toutefois possible, dans le cadre du présent programme, qu'une enseignante ou un enseignant aborde occasionnellement d'autres religions s'il le juge nécessaire ou approprié.

3. Il est entendu que les fêtes et les symboles se rapportent à d'autres éléments du phénomène religieux et qu'ils ne peuvent être pris de façon isolée, sans leur contexte d'origine. Ainsi, la fête de Noël, par exemple, pourrait aussi être abordée par le biais des personnages, des rites et coutumes et vice versa.

COMPÉTENCE 3 • PRENDRE POSITION DE FAÇON ÉCLAIRÉE SUR DES SITUATIONS COMPORTANT UN ENJEU MORAL.

Sens de la compétence

EXPLICITATION

Cette compétence se caractérise essentiellement par une démarche de résolution de problèmes, qui conduit l'élève à développer et à consolider sa capacité de porter un jugement et de faire des choix en s'appuyant sur des valeurs et des principes qu'il voit dans les référentiels. Il doit aussi pouvoir les justifier en s'appuyant sur des référentiels religieux et culturels qu'il apprend à découvrir et à connaître. Elle suppose que l'élève est capable de porter volontairement la responsabilité des idées qu'il soutient et qui le situent, de façon claire et intelligible, par rapport à d'autres personnes, à des règles de conduite, à des habitudes ou à des valeurs.

LIEN AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

La plupart des compétences transversales sont sollicitées pour soutenir l'exercice de cette compétence, qui entretient cependant des liens de parenté très étroits avec les compétences transversales à résoudre des problèmes et à exercer son jugement critique.

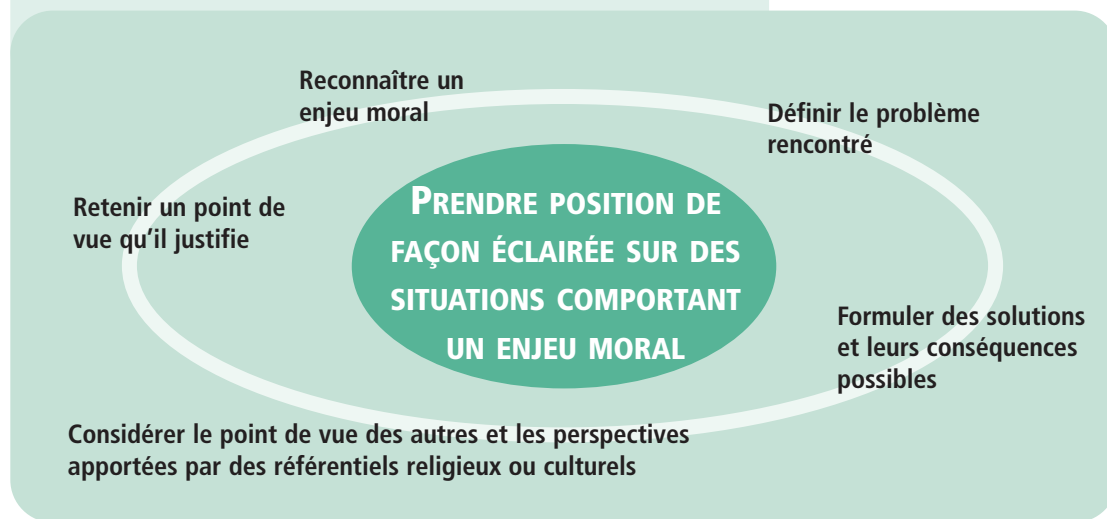
CONTEXTE DE RÉALISATION

Pour développer cette compétence, différents référentiels religieux et culturels servent de point d'appui à l'élève. Il est le premier acteur de son apprentissage, devient plus conscient de son identité et augmente sa capacité à résoudre des enjeux moraux de complexité croissante. Pour exploiter les divers référentiels, différentes ressources sont mises à sa disposition, telles que lectures, exercices de simulation, jeux de rôle, activités de coopération et autres moyens pertinents. Sa famille, ses pairs et sa communauté jouent également un rôle de tout premier plan dans son apprentissage, notamment comme milieux favorables à l'interprétation des textes religieux et au développement de comportements éthiques.

CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Toutes les étapes de la résolution de problèmes sont vues à chaque cycle, mais l'enjeu moral qui sert d'élément déclencheur pour amorcer et soutenir le processus se complexifie à mesure que l'élève progresse. L'élève est donc amené à résoudre des enjeux moraux selon une complexité croissante en fonction de son expérience et de sa maturité. Les domaines généraux de formation peuvent jouer un rôle important dans le développement de son jugement moral, puisqu'ils touchent un bon nombre de réalités humaines.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

– Définition de l'enjeu moral	1	2	3
– Présentation du problème	1	2	3
– Formulation de solutions et de conséquences possibles	1	2	3
– Justification d'un point de vue à l'aide d'un référentiel religieux ou culturel	1	2	3

Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE

À la fin du premier cycle, l'élève identifie un enjeu moral simple à partir d'une situation réelle ou simulée. Il présente sommairement le problème dans lequel s'enracine cet enjeu. Il se réfère à son expérience pour formuler une solution et ses conséquences possibles. Il tient compte d'un référentiel religieux ou culturel. Il retient un point de vue qu'il justifie.

DEUXIÈME CYCLE

À la fin du deuxième cycle, l'élève identifie un enjeu moral plus complexe à partir d'une situation réelle ou simulée. Il présente le problème dans lequel s'enracine cet enjeu avec plus de détails. Il se réfère à son expérience pour formuler une ou deux solutions et leurs conséquences possibles. Il tient compte d'un référentiel religieux ou culturel. Il retient deux points de vue qu'il justifie.

TROISIÈME CYCLE

À la fin du troisième cycle, l'élève identifie un enjeu moral complexe à partir d'une situation réelle ou simulée ou provenant des domaines généraux de formation. Il présente en détails le problème dans lequel s'enracine cet enjeu. Il se réfère à son expérience et à d'autres personnes pour formuler un éventail de solutions et de conséquences possibles. Il tient compte d'un référentiel religieux et d'un référentiel culturel. Il justifie plusieurs points de vue à l'aide de ceux-ci. Il est en mesure de prendre position et de justifier cette position.

Savoirs essentiels

Les savoirs essentiels associés à cette compétence s'articulent autour de la démarche de résolution de problèmes, de référentiels religieux et culturels, de situations de la vie courante et du contexte social du problème. Les 10 commandements servent de toile de

fond au judaïsme et au christianisme tandis que les cinq piliers de l'islam apportent un éclairage spécifique sur ce dernier. Les référentiels culturels renvoient, pour leur part, à des prescriptions sociales diverses et à la Charte universelle des droits de l'homme.

Situations de la vie courante	Contexte social du problème	
Familiale →	- Lieux - Personnes impliquées - Gestes posés ou paroles dites	Référentiels religieux - Judaïsme ✡ - Les 10 commandements (Ex 20, 1-17; De 5, 1-22) - Christianisme ✝ - Les 10 commandements (Ex 20, 1-17; De 5, 1-22) - Les 2 plus grands commandements (Mt 22, 34-40; Mc 12, 28-34; Lc 10, 25-37) - Le Sermon sur la Montagne (Mt 5-7) - Épître : 1 Corinthiens 13 - Islam ﷻ : Les cinq piliers - La Shahada : La confession de foi - La Salat : La prière - Le Saüm : Le jeûne - La Zakat : L'aumône - Le Hajj : Le pèlerinage à la Mecque
Scolaire →	- Lieux - Personnes impliquées - Gestes posés ou paroles dites	
Sociale →	- Lieux - Personnes impliquées - Gestes posés ou paroles dites	
Culturelle →	- Lieux - Personnes impliquées - Gestes posés ou paroles dites	
		Référentiels culturels - Prescriptions sociales telles que normes, règles, règlements - La Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies - La règle d'or (Mt 7, 12) - La loi du bon samaritain

Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

• Compétence 1

- Utiliser un logiciel de dessins, de jeux et d'écriture.
- Consulter des cédéroms sur la Bible : les histoires bibliques et les civilisations anciennes.
- Élaborer des travaux sur une histoire, un personnage ou un événement biblique.
- Utiliser un portfolio de dessins thématiques.
- Éditer des petits livres biographiques.
- Rechercher des références bibliques à l'aide d'un support informatique.

• Compétence 2

- Consulter des cédéroms sur les traditions religieuses.
- Rechercher dans Internet et trier des informations sur les événements, les fêtes ou les rites et coutumes religieuses.
- Construire des calendriers religieux.
- Utiliser un logiciel de traitement de texte.
- Utiliser un logiciel de présentation.
- Utiliser un logiciel de traitement d'images.

• Compétence 3

- Rechercher dans Internet des référentiels culturels.
- Présenter des productions.
- Utiliser un logiciel de traitement de texte.
- Utiliser un logiciel de présentation.
- Utiliser un logiciel de traitement d'images.

• Pour fin d'évaluation

- Utiliser un portfolio électronique.
- Utiliser un logiciel d'autocorrection.



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 ET DES DROITS DE LA JEUNESSE 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 Université, 1999, 431 p.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 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.
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1998, 125 p.
- PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950, 342 p.
- PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence*, 7^e édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, 370 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. *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. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques, 1999, 223 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

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, 64 p.

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, 1977-1980, 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, Ministère de l'Environnement et de la Faune, 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*, 7^e édition, Actualité pédagogique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1982, 285 p.

- 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 FURNHAM. *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*, Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991, 26 p.

WILLIAMS, Linda V. *Deux cerveaux pour apprendre, le gauche et le droit*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1986, 204 p.

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

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*, Vancouver, 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.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

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, no 18, 1999, 197 p.

MORIN, Élisabeth. *Pour tout dire : la communication orale au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune Lorette, 1998, 91 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.

CANVAT, Karl. *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 1999, 298 p.

COURCHESNE, Danièle. *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-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 (dir.). *Pour une lecture littéraire (2) : bilan et confrontations*. Bruxelles, Duculot-De Boeck, 1996, 381 p.

GERVAIS, Flore. *École et habitudes de lecture*, Montréal, Chenelière/McGrawHill, 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.

NOËL-GAUDREAU, Monique (dir.). *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Montréal, Nuit Blanche, 1997, 253 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.

FORTIER, Gilles, et Clémence PRÉFONTAINE (dir.). *Enseigner le français : Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Logiques, 1994, 317 p.

LENTIN, Laurence. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, E.S.F., 1998, 174 p.

MARCILLET, Frédérique. *Recherche documentaire et apprentissage*, Paris, E.S.F., 2000, 125 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 GIASSEN, 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.

CORAN, Pierre, et Pascal LEMAITRE. *L'atelier de poésie*, Bruxelles, Casterman, 1999, 110 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, et le Groupe de recherche d'Écouen. *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988, 160 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.

MAILLÉ, Myriam, et Pascal LEMAITRE. *À vos plumes*, Bruxelles, Casterman, 1996, 51 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.

RODARI, Gianni (traduction de Roger SALOMON). *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Rue du Monde, 1997, 223 p.

LANGUE

ARCAND, Richard. *Figures et jeux de mots*, Beloeil, La Lignée, 1991, 354 p.

BÉGUELIN, Marie-José (dir.). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 2000, 342 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.

LECTURE

BEDOUET, 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.

FIJALKOW, Jacques. *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, Paris : E.S.F., 2000, 206 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, Catherine CRÉPON et le Groupe de recherche d'Écouen. *Former des enfants lecteurs de textes*, Paris, Hachette Écoles, 1991, 95 p.

JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*, Paris, P.U.F. 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.

ANGLAIS, LANGUE SECONDE

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, 1987, 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.

MATHÉMATIQUE

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, 1055 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 1^{er} degré).
- 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, 1042 p., tome 2, 1010 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).
- LEVAIN, 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).
- National Council of Teachers of Mathematics. *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, NCTM, 2000, 402 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 Mathematics*, 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.

SCIENCE 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, Montréal, 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.
- DESPLANQUES, P. « La didactique de la géographie », *L'information géographique*, n° 55, 1991.
- GROUPE 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.

ARTS

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), 1894 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 RIGAULT. *L'univers du théâtre*, Paris, PUF, 1978, 230 p.

HORNBROOK, 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*, Classiques Hachette, Paris, Hachette livre, 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.

GAILLOT, 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*, Paris, 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'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.
- SMITH-AUTARD, Jacqueline M. *The Art of Dance in Education*, Londres, A&C Black Publishers, 1994, 216 p.
- STINSON, Sue. *Dance for Young Children, Finding the Magic in Movement*, Reston (Virginia), AAHPERD Press, 1988, 161 p.

Musique

- 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.
- KALLMAN, 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 », *Music Education Journal*, 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, no 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, 357 p.
- 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.
- 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.
- CHEVALIER, Richard. (2000). *À vos marques, prêts, santé!*, 2^e édition, Montréal, Ed. du Renouveau pédagogique Inc. 255 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.
- BARD, Chantal, et autres. *Développement perceptivo-moteur des 5 à 12 ans*, Québec, Département d'éducation physique, Université Laval, 1990, 179 p.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

ASTORI, D., et C. BERNADAC. *Activités motrices et sensorielles*, Armand Colin-Bourrelle, 1985, (Collection Pratique Pédagogique).

- 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. *Physical Education 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 Université, 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, Éditions 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*, Éditions 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.

MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000, 131 p.

NODDINGS, Nel. *The Challenge to Care in Schools*, New York, Teachers College Press, 1992, 191 p.

NODDINGS, Nel. *Conversations as Moral Education. Journal of Moral Education*, vol 23, no 2, 1994, p. 107-118.

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*, Éditions Unesco, vol. 2, 1997, 112 p.

REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, 249 p.

SAVATER, Fernando. *Éthique à l'usage de mon fils*, Paris, Seuil, 1995, 180 p.

SCHLEIFER, Michel. (sous la direction de). *La formation du jugement*, Montréal, Les éditions 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, may 1989, vol. 59, no 2, p. 182-205.

VOLANT, Eric. *Des morales*, Montréal, Paulines et Médiaspaul, 1985, 246 p.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

ALEXANDER, Pat. *La Bible, comme une histoire*, Paris, Éditions du Cerf, 1997, 479 p.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Proposer aujourd'hui la foi aux jeunes. Une force pour vivre*, Saint-Laurent, Fides, 2000, 78 p. (L'Église aux quatre vents).

BOISVERT, Mathieu (dir.). *Un monde de religions*, Tome 1, *Les Traditions de l'Inde*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996, 202 p.

BOISVERT, Mathieu (dir.). *Un monde de religions*, Tome 2, *Les traditions juive, chrétienne et musulmane*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 242 p.

BOISVERT, Mathieu (dir.). *Un monde de religions*, Tome 3, *Les Traditions de l'Asie de l'Est, de l'Afrique et des Amériques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2000, 248 p.

CHAMBERLAND, Jean-Marie. *Israël, Terre de passions*, Sainte-Foy, Éditions Anne Sigier, 1992, 192 p.

COLLABORATION. *Biblica. Questions actuelles, éternelles paroles*, Paris, Fleurus, 1996, 304 p.

- COLLABORATION. *Grain de soleil, le journal des enfants curieux de Dieu*, France, revue mensuelle produite par les Éditions Bayard Presse.
- COLLABORATION. *Traduction œcuménique de la Bible. L'Ancien Testament et le Nouveau Testament*, Alliance biblique universelle, Paris, Société biblique française et Éditions du Cerf, 1988, 1861 p.
- DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 377 p.
- DE STERCK, Marita. *Tous les jours c'est la fête*, Strasbourg, Éditions du Signe, 1997, 32 p.
- GILBERT, Monique. *Il était plusieurs « foi »*, Paris, Hachette, 1994, 311 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.
- HARI, Albert, et Charles SINGER. *Vivre les actes des apôtres aujourd'hui*, Strasbourg, Éditions du Signe, 1995, 263 p.
- JACQUARD, Albert. *Petite philosophie à l'usage des non philosophes*, Montréal, Québec-Livres, 1997, 232 p.
- KAEMPF, Bernard (dir.). *Rites et ritualités*, Les Éditions du Cerf, Paris, 2000, 435 p. (Théologies pratiques).
- LALANNE, Stanislas (dir.). *Et qui donc est Dieu? 150 réponses à des vraies questions d'enfant*, Paris, Bayard Éditions, Grain de soleil, 1998, 240 p.
- LEFÈBVRE, Solange (dir.). *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux?*, Montréal, Fides, 2000, 189 p.
- LEMIEUX, Raymond, et Jean-Paul MONTMINY. *Le catholicisme québécois*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2000, 141 p. (Diagnostic).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction de l'enseignement catholique. *L'Ancien Testament. Le comprendre pour le raconter et le faire raconter*, Québec, 1998, 41 p.
- NAUDIN, Claude, et Marie-Lise CUQ (dir.). *Les Religions du monde*, Paris, Larousse/Bordas, 1995, 96 p. (Encyclopédie des jeunes).
- SCHLEIFER, Michel (dir.). *La formation du jugement*, Montréal, Logiques, 1992, 268 p.
- SKA, Jean-Louis, Jean-Pierre SONNET et André WÉNIN. *L'analyse narrative. Des récits de l'Ancien Testament*, Service biblique Évangile et vie, Éditions du Cerf, 1999, 67 p. (Cahiers évangiles, no 167).
- SIOUI, Georges E. *Pour une autohistoire amérindienne. Essai sur les fondements d'une morale sociale*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1989, 157 p.
- SOCIÉTÉ BIBLIQUE CANADIENNE. *La Bible « Parole de vie »*. (La Bible en français fondamental), Montréal, Société biblique canadienne, 2000, 1752 p.
- TREMBLAY, Jacques (dir.). *La force symbolique des histoires. Pour une croissance humaine et spirituelle des jeunes*, Montréal, Médiaspaul, 1998, 165 p.
- TREMBLAY, Jacques. *Vivre la magie des histoires bibliques. Pour la croissance humaine et spirituelle des jeunes enfants*, Montréal, Médiaspaul, 2001, 286 p.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

- BASSIN, François, et autres. *Dictionnaire biblique pour tous*, France, Guebville, Ligue pour la lecture de la Bible, 1994, 589 p.
- BOLOGNE, Jean-Claude. *Le souffle des mots. Dictionnaire commenté des expressions d'origine biblique. Les allusions bibliques*, 2^e éd., Paris, Larousse, 1999, 288 p.

Bonne nouvelle pour toi! *La Bible en français courant*, Villiers-le-Bel, Alliance biblique française et Société biblique canadienne, 1997, 378 p.

DE BENOIT, Claire-Lise. *L'important, c'est l'enfant*, Lausanne, Ligue pour la lecture de la Bible, 1993, 236 p.

ÉLOY, Annie, et MOISSENET Marie-Claire. *Cahier de culture religieuse à partir de 11-12 ans. Découvrir la place de la religion dans notre culture et dans notre vie quotidienne*, Paris, Éditions du Cerf, 1997, 95 p. (coll. Cerf-Jeunesse).

Création. Aux sources de la vie et du monde. Enseignement biblique romand. Livre du maître. Degrés 7 à 9, Lausanne, Enbiro, 1996, 230 p.

FOUILLOUX, Danielle et autres. *Dictionnaire culturel de la Bible*, France, Marabout, 1995, 341 p.

GISEL, Pierre et autres. *Encyclopédie du protestantisme*, Paris/Genève, Cerf/Labor et Fides, 1995, 1710 p.

GOUNELLE, André. *Protestantisme*, Paris, Publisud, 1992, 135 p.

HAWES, Mary. *Je découvre Jésus*, Guebviller, Ligue pour la lecture de la Bible, 1991, 100 p.

HAWES, Mary. *Je découvre le peuple de Dieu*, Guebviller, Ligue pour la lecture de la Bible, 1991, 100 p.

HOWDEN, Jim, et Huguette MARTIN. *La coopération au fil des jours*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill, 1998, 272 p.

HUNTER, Elrose. *Atlas de l'histoire de la Bible*, Paris, Mango, 1994, 64 p.

JONES, Graham. *Comment vivaient les gens de la Bible*, Guebviller, Ligue pour la lecture de la Bible, 1992, 48 p.

KÜEN, Alfred. *Qui sont les évangéliques?*, St-Légier, Emmaüs, 1998, 144 p.

LANGLEY, Myrtle. *Le livre des religions*, Bâle, EBV, 1994, 96 p.

MAIR, Nathan H. *Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec*, Montréal, Comité protestant, Conseil supérieur de l'éducation, 1980, 247 p.

MARCHON, Benoit, et Jean-François KIEFFER. *Les grandes religions du monde*, Paris, Centurion/Astrapi, 1990, 48 p.

MARQUET, Claudette. *Les Protestants*, Toulouse, Milan, 1998, 57 p. (Coll. Les Essentiels).

MEARS, Henrietta C. *Panorama de la Bible pour jeunes explorateurs*, Montréal, Bérékia, 1989, 362 p.

SMITH, Glenn, et autres. *Éduquer les enfants, une vision protestante de l'école*, Québec, Sommet, 1998, 206 p.

SWEET, Lois. *God in the Classroom*, Toronto, McClelland & Stewart, 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.

Vive la vie, livre du maître, Lausanne, Enbiro, 1997, 224 p.

WILLAIME, Jean-Paul. *Histoire des religions*, Paris, CRDP Franche-Comté/Cerf, 1998.

CÉDÉROMS

Encyclopédie. Le monde de la Bible dans vos neurones, Zürich/Saint Albain, Campus pour Christ, Éditions clé, 1998.

Jésus. Évangiles et peintures. Voyage interactif sur les pas de Jésus, Paris, Bayard Presse, CFRT, CERF, Novalis et Montparnasse Multimédia, 1996.

Le temple de Jérusalem et la terre sainte, Strasbourg, Éditions du Signe, 1999.

Les Évangiles. Les saintes écritures à travers l'art, la musique et les textes, Paris, EMME Interactive, 1997.

Trois regards sur Jérusalem, Meylan, Alsyd Multimédia, Zirst Grenoble-Meylan, 1996.

SITES INTERNET

www.abcgallery.com

www.ibiblio.com

www.latecoere.com/bible

www.missioneye.com

Notes

Notes

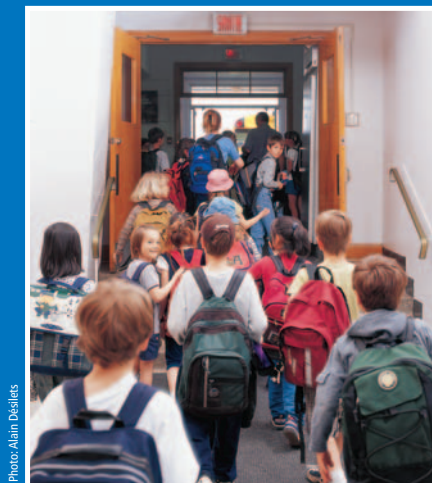


Photo: Alain Desjardis