

Normand Landry, Chantal Roussel et Mathieu Bégin

# MÉDIAS ET TIC DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

*Ancrages et contenus*

Enseignement préscolaire et primaire



## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. Présentation du programme de formation</b> .....	<b>1</b>
1.1. Le contexte général du Programme de formation .....	1
1.2. La mission de l'école .....	1
1.3. Les orientations du Programme de formation .....	1
1.4. Les caractéristiques du Programme de formation .....	1
1.5. Les principales incidences d'un programme axé sur le développement de compétences .....	1
1.6. La construction d'une vision du monde : point de convergence et lieu d'intégration des apprentissages .....	1
1.7. Les éléments constitutifs du Programme de formation .....	1
1.8. Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires .....	2
<b>2. Les compétences transversales</b> .....	<b>3</b>
2.1. Présentation .....	3
2.2. Compétence 1 – Exploiter l'information .....	3
2.3. Compétence 2 – Résoudre des problèmes .....	4
2.4. Compétence 3 – Exercer son jugement critique .....	5
2.5. Compétence 4 – Mettre en œuvre sa pensée créatrice .....	5
2.6. Compétence 5 – Se donner des méthodes de travail efficaces .....	5
2.7. Compétence 6 – Exploiter les technologies de l'information et de la communication .....	6
2.8. Compétence 7 – Structurer son identité .....	8
2.9. Compétence 8 – Coopérer .....	9
2.10. Compétence 9 – Communiquer de façon appropriée .....	9
<b>3. Domaines généraux de formation</b> .....	<b>11</b>
3.1. Schéma – Domaines généraux de formation .....	11
3.2. Santé et bien-être .....	11
3.3. Orientation et entrepreneuriat .....	12
3.4. Environnement et consommation .....	12
3.5. Médias .....	13
3.6. Vivre-ensemble et citoyenneté .....	14
<b>4. Éducation préscolaire</b> .....	<b>15</b>
4.1. Présentation .....	15
4.2. Apprentissages propres au développement de l'enfant .....	15
4.3. Compétence 1 – Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur .....	15



4.4.	Compétence 2 – Affirmer sa personnalité .....	15
4.5.	Compétence 3 – Interagir de façon harmonieuse avec les autres .....	16
4.6.	Compétence 4 – Communiquer en utilisant les ressources de la langue .....	16
4.7.	Compétence 5 – Construire sa compréhension de monde .....	17
4.8.	Compétence 6 – Mener à terme une activité ou un projet .....	18
4.9.	Repères culturels .....	18
4.10.	Savoirs essentiels .....	19
5.1.	Français, langue d’enseignement .....	20
5.2.	Anglais, langue seconde, premier cycle .....	28
5.3.	Anglais, langue seconde .....	30
5.4.	Intégration linguistique, scolaire et sociale .....	36
6.1.	Mathématique .....	46
6.2.	Science et technologie .....	49
7.1.	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté .....	53
8.1.	Art dramatique .....	57
8.2.	Arts plastiques .....	61
8.3.	Danse .....	70
8.4.	Musique .....	74
9.1.	Éducation physique et à la santé .....	79
9.2.	Programme Éthique et culture religieuse .....	82





## Introduction

La société québécoise est présentement confrontée à des transformations rapides, successives et radicales dans le secteur des communications, au sein duquel les médias, traditionnels et nouveaux, occupent une place déterminante.

Il semble donc opportun de se questionner sur le rôle que doit jouer l'école dans l'acquisition des compétences nécessaires au développement personnel et à l'intégration sociale et économique dans un univers médiatique et technologique complexe et changeant.

À notre connaissance, aucune étude n'avait encore entrepris la lourde tâche d'identifier tous les contenus relatifs aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). À bien des égards, cela est compréhensible. Le programme regroupe des dizaines de documents et des milliers de pages. La complexité de sa forme énonciative et le volume des informations offertes rendent difficiles l'identification et le classement des informations. C'est un travail que nous avons malgré tout entrepris.

Le PFEQ se présente comme la principale politique éducative du Québec pour les niveaux d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Il a pour vocation de constituer formellement du moins – « l'outil quotidien de chaque enseignant et enseignante dans l'accomplissement de sa tâche » et « un guide incontournable pour la direction, l'ensemble du personnel de l'école et son conseil d'établissement ». Formulé autrement, le PFEQ articule un mandat complexe de développement de compétences associées aux TIC et aux médias pour les différents intervenants du milieu scolaire québécois. Des travaux exploratoires nous enjoignent néanmoins à penser que la nature de ce mandat, les intentions éducatives qu'il porte et les stratégies d'intervention proposées semblent demeurer méconnues. Nous pensons qu'une plus grande compréhension de ce mandat favorisera une meilleure implantation, mais aussi, nous l'espérons, une évaluation critique et constructive de ce dernier alors que se transforme et se numérise notre environnement médiatique.

Dès lors, nous avons développé une méthode permettant d'extraire du PFEQ et de classer l'ensemble des contenus relatifs aux TIC et aux médias, pour chaque domaine d'apprentissage, pour chaque compétence transversale et pour chaque domaine général de formation, et cela du préscolaire à la fin du secondaire. La lectrice ou le lecteur pourra identifier précisément les contenus, les intentions pédagogiques, les suggestions et les activités d'apprentissage proposés à tous les niveaux d'enseignement. La méthode et ses limites sont présentées ci-dessous.

Trois documents ont été produits dans le cadre de ce travail de recherche, de classement et d'archivage. Chaque document reprend, aussi fidèlement que possible, la structure du PFEQ en regard aux trois cycles d'études : préscolaire et primaire, secondaire 1<sup>er</sup> cycle, secondaire 2<sup>e</sup> cycle. Les titres et sous-titres indiquent les différentes sections desquelles sont extraits les contenus archivés. Les contenus relatifs aux TIC et aux médias ont été glissés sous les titres et les sous-titres correspondants à la structure originale du PFEQ. Lorsque rien ne se trouve sous les titres et sous-titres, c'est qu'aucun contenu n'a été identifié.

Ainsi, en Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle, nous retrouvons ceci :

### Compétence 3 – Exercer son jugement critique

#### 2.4.1. 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. (20)

La lectrice ou le lecteur devra donc comprendre que la référence aux médias est intégrée dans la section du PFEQ explicitant le sens de la compétence 3 – Exercer son jugement critique.

Nous croyons que ces documents rendront plus faciles l'identification, la compréhension et l'évaluation des contenus relatifs aux TIC et aux médias dans le PFEQ.

Nous espérons que ces documents seront utiles pour la création d'activités d'enseignement-apprentissage qui contribueront au développement des connaissances et des compétences des enfants et des adolescents en matière d'usage des médias et des TIC. Nous souhaitons également que ces documents puissent participer à une nécessaire discussion sur la révision et la bonification du mandat confié au milieu scolaire québécois, plus de 15 ans après l'adoption du PFEQ.

**Normand Landry,**

Professeur, TÉLUQ

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada  
en éducation aux médias et droits humains

Président, Comité de la recherche et de la création (TÉLUQ)

**Chantal Roussel,**

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada  
en éducation aux médias et droits humains

Unité départementale des sciences de l'éducation, UQÀR

**Mathieu Bégin,**

Chercheur postdoctoral à la Chaire de recherche du Canada  
en éducation aux médias et droits humains (TÉLUQ)

et au Groupe de Recherche en Médiation  
des Savoirs (Université catholique de Louvain).

## Méthode utilisée

Tous les documents composant le PFEQ ont été archivés et classés en date du 15 septembre 2015. Le présent document reflète l'état du PFEQ à cette date.

Le logiciel d'analyse qualitative *Nvivo* a été employé afin d'identifier et d'extraire tous les contenus relatifs aux TIC et aux médias dans le PFEQ. Pour ce faire, la liste de mots-clés suivante a été employée :

actualité\* OR analogique\* OR application\* OR audi\* OR baladodiffusion\* OR blogue\* OR bulletin\* OR caméra\* OR cassette\* OR cd\* OR cédérom\* OR cellulaire\* OR cinéma\* OR clavardage OR clip\* OR code\* OR communi\* OR courriel\* OR créat\* OR critique\* OR cyber\* OR dc\* OR discours\* OR disque\* OR DVD\* OR écran\* OR électronique\* OR émetteur\* OR émission\* OR enregistr\* OR esthét\* OR éthi\* OR film\* OR forum\* OR fureteurs\* image\* OR inform\* OR interactif\* OR internet OR jeu\* OR journa\* OR langage\* OR littérature\* OR logiciel\* OR magazine\* OR magnétophone\* OR magnétoscope\* OR média\* OR médium\* OR message\* OR mobile\* OR montage\* OR multimédia\* OR navigation\* OR néti-quette OR néthique OR numérique\* OR ordinateur\* OR photo\* OR portable\* OR presse\* OR product\* OR propag\* OR public\* OR radio\* OR re-présentation\* OR représentation\* OR son\* OR spectateur\* OR suppor\* OR tablette\* OR techno\* OR TIC\* OR télé\* OR vidéo\* OR virtuel\* OR web\* OR wiki\*

Cette liste n'a pas la prétention d'inclure tous les concepts associés aux TIC et aux médias, mais constitue néanmoins un « filet » assez serré permettant d'identifier les énoncés traitant de ces thématiques. En d'autres mots, il est possible, mais peu probable, que des contenus associés aux TIC et aux médias ne contiennent aucun de ces mots-clés et n'aient donc pu être détectés.

Les énoncés identifiés ont par la suite été archivés dans des documents reproduisant la structure précise du PFEQ, pour les trois cycles d'études.

## Remerciements

La production de ces documents a bénéficié du soutien Programme des chaires de recherche du Canada, du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec. Nous remercions chaleureusement ces organismes.

Nous remercions également Sabrina Dubé-Morneau, qui a participé avec diligence et rigueur au processus de production des documents.

Finalement, nous exprimons notre gratitude à Chantal Collin, Spécialiste en design d'édition pédagogique de la TÉLUQ et à Marie-Claude Massé, technicienne en arts graphiques à la TÉLUQ, pour la mise en forme des documents.



## Enseignement préscolaire et primaire

### 1. **PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FORMATION**

#### 1.1. **Le contexte général du Programme de formation**

#### 1.2. **La mission de l'école**

1.2.1. Instruire, avec une volonté réaffirmée

1.2.2. Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble

1.2.3. Qualifier, selon des voies diverses

#### 1.3. **Les orientations du Programme de formation**

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

1.3.2. Des connaissances disciplinaires intégrées au développement d'habiletés intellectuelles complexes

1.3.3. Des apprentissages fondamentaux et fonctionnels

1.3.4. Des apprentissages qualifiants et différenciés

1.3.5. Des apprentissages actuels et culturellement ancrés

#### 1.4. **Les caractéristiques du Programme de formation**

1.4.1. Un programme axé sur le développement de compétences

1.4.2. Un programme qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif

#### 1.5. **Les principales incidences d'un programme axé sur le développement de compétences**

1.5.1. Favoriser le décloisonnement disciplinaire

1.5.2. Structurer l'organisation scolaire en fonction de cycle d'apprentissage de deux ans

1.5.3. Adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme

1.5.4. Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

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

#### 1.6. **La construction d'une vision du monde : point de convergence et lieu d'intégration des apprentissages**

#### 1.7. **Les éléments constitutifs du Programme de formation**

1.7.1. Compétences transversales



- 1.7.2. **Domaines généraux de formation**
- 1.7.3. **Éducation préscolaire et domaine d'apprentissage**
- 1.7.4. **Interdépendance des éléments du Programme de formation**
- 1.7.4.1. **Schéma – Programme de formation**
- 1.8. **Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires**
- 1.8.1. **Cadre de présentation des compétences**
- 1.8.1.1. **Sens de la compétence**
- 1.8.1.1.1. Explicitation
- 1.8.1.1.2. Liens avec les compétences transversales
- 1.8.1.1.3. Contexte de réalisation
- 1.8.1.1.4. Cheminement de l'élève
- 1.8.1.2. **Composantes de la compétence**
- 1.8.1.3. **Critères d'évaluation**
- 1.8.1.4. **Attentes de fin de cycle**
- 1.8.1.5. **Repères culturels**
- 1.8.1.6. **Savoirs essentiels**
- 1.8.1.7. **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. (10)

- 1.8.1.8. **Éléments prescriptifs du Programme de formation**

## 2. LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

### 2.1. Présentation

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. (13)



(13)

2.1.1. Les compétences d'ordre intellectuel

2.1.2. Les compétences d'ordre méthodologique

2.1.3. Les compétences d'ordre personnel et social

2.1.4. La compétence de l'ordre de la communication

2.1.5. Schéma – Compétences transversales

2.2. **Compétence 1 – Exploiter l'information**

2.2.1. 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. (16)

- 2.2.2. **Composantes de la compétence**
- 2.2.2.1. **S'approprier l'information**
- 2.2.2.2. **Reconnaître diverses sources d'information**
- 2.2.2.3. **Tirer profit de l'information**
- 2.2.3. **Critères d'évaluation**
- 2.2.4. **Évolution de la compétence**
- 2.2.4.1. **À l'éducation préscolaire**
- 2.2.4.2. **Du premier au troisième cycle du primaire**
- 2.3. **Compétence 2 – Résoudre des problèmes**
- 2.3.1. **Sens de la compétence**
- 2.3.2. **Composantes de la compétence**
- 2.3.2.1. **Analyser les éléments de la situation**
- 2.3.2.2. **Imaginer des pistes de solution**
- 2.3.2.3. **Mettre à l'essai des pistes de solution**
- 2.3.2.4. **Adopter un fonctionnement souple**
- 2.3.2.5. **Évaluer sa démarche**
- 2.3.3. **Critères d'évaluation**
- 2.3.4. **Évolution de la compétence**
- 2.3.4.1. **À l'éducation préscolaire**
- 2.3.4.2. **Du premier au troisième cycle du primaire**



## 2.4. **Compétence 3 – Exercer son jugement critique**

### 2.4.1. **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. (20)

### 2.4.2. **Composantes de la compétence**

#### 2.4.2.1. **Construire son opinion**

#### 2.4.2.2. **Exprimer son jugement**

#### 2.4.2.3. **Relativiser son jugement**

### 2.4.3. **Critères d'évaluation**

### 2.4.4. **Évolution de la compétence**

#### 2.4.4.1. **À l'éducation préscolaire**

#### 2.4.4.2. **Du premier au troisième cycle du primaire**

## 2.5. **Compétence 4 – Mettre en œuvre sa pensée créatrice**

### 2.5.1. **Sens de la compétence**

### 2.5.2. **Composantes de la compétence**

#### 2.5.2.1. **S'imprégner des éléments d'une situation**

#### 2.5.2.2. **Imaginer des façons de faire**

#### 2.5.2.3. **S'engager dans une réalisation**

#### 2.5.2.4. **Adopter un fonctionnement**

### 2.5.3. **Critères d'évaluation**

### 2.5.4. **Évolution de la compétence**

#### 2.5.4.1. **À l'éducation préscolaire**

#### 2.5.4.2. **Du premier au troisième cycle du primaire**

## 2.6. **Compétence 5 – Se donner des méthodes de travail efficaces**

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. (25)



(25)

2.6.1. **Sens de la compétence**

2.6.2. **Composantes de la compétence**

2.6.2.1. Analyser la tâche à accomplir

2.6.2.2. S'engager dans la démarche

2.6.2.3. Accomplir la tâche

2.6.2.4. Analyser sa démarche

2.6.3. **Critères d'évaluation**

2.6.4. **Évolution de la compétence**

2.6.4.1. À l'éducation préscolaire

2.6.4.2. Du premier au troisième cycle du primaire

2.7. **Compétence 6 – Exploiter les technologies de l'information et de la communication**

Les technologies de l'information et de la communication servent d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires. (28)

2.7.1. **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.

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.

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. (28)

## 2.7.2. Composantes de la compétence

### 2.7.2.1. 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. (29)

### 2.7.2.1. 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. (29)

### 2.7.2.2. 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. (29)

## 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.

(29)



### 2.7.3. Critères d'évaluation

- Maîtrise de la terminologie propre aux technologies de la communication et de l'information
- Utilisation efficace des outils informatiques
- Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés
- Utilisation de stratégies de dépannage (29)

### 2.7.4. Évolution de la compétence

#### 2.7.4.1. 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. (29)

#### 2.7.4.2. 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. (29)

## 2.8. Compétence 7 – Structurer son identité

### 2.8.1. Sens de la compétence

### 2.8.2. Composantes de la compétence

#### 2.8.2.1. 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. (33)



## 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.

(33)

2.8.2.2. Prendre conscience de sa place parmi les autres

2.8.2.3. Mettre à profit ses ressources personnelles

2.8.3. Critères d'évaluation

2.8.4. Évolution de la compétence

2.8.4.1. À l'éducation préscolaire

2.8.4.2. Du premier au troisième cycle du primaire

2.9. **Compétence 8 – Coopérer**

2.9.1. Sens de la compétence

2.9.2. Composantes de la compétence

2.9.2.1. Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes

2.9.2.2. Contribuer au travail collectif

2.9.2.3. Tirer profit du travail en coopération

2.9.3. Critères d'évaluation

2.9.4. Évolution de la compétence

2.9.4.1. À l'éducation préscolaire

2.9.4.2. Du premier au troisième cycle du primaire

2.10. **Compétence 9 – Communiquer de façon appropriée**

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. (37)





(37)

### 2.10.1. **Sens de la compétence**

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

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 préoccupent et y consentent des efforts soutenus. (38)

### 2.10.2. **Composantes de la compétence**

#### 2.10.2.1. **Établir l'intention de la communication**

#### 2.10.2.2. **Choisir le mode de communication**

#### 2.10.2.3. **Réaliser la communication**

#### 2.10.3. **Critères d'évaluation**

### 2.10.4. **Évolution de la compétence**

#### 2.10.4.1. **À l'éducation préscolaire**

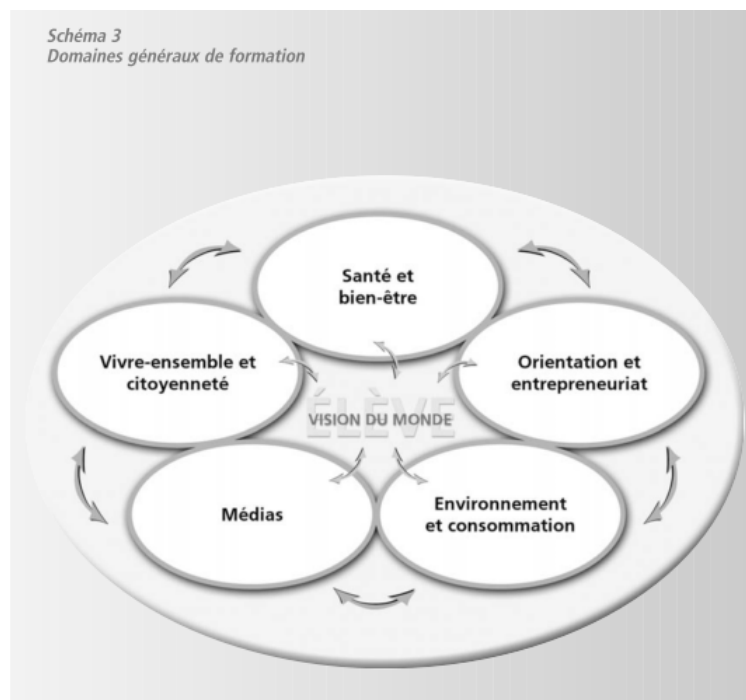
#### 2.10.4.2. **Du premier au troisième cycle du primaire**

### 3. DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

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. (42)

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. (42)

Schéma 3  
Domaines généraux de formation



(43)

#### 3.1. Schéma – Domaines généraux de formation

#### 3.2. Santé et bien-être

##### 3.2.1. Intention éducative

##### 3.2.2. Axes de développement

- 3.2.2.1. Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux
- 3.2.2.2. Conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels
- 3.2.2.3. Mode de vie actif et conduite sécuritaire
- 3.3. **Orientation et entrepreneuriat**
- 3.3.1. **Intention éducative**
- 3.3.2. **Axes de développement**
- 3.3.2.1. Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation
- 3.3.2.2. Appropriation des stratégies liées à un projet
- 3.3.2.3. Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions
- 3.4. **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. (46)

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. (46)

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. (47)

- 3.4.1. **Intention éducative**
- 3.4.2. **Axes de développement**
- 3.4.2.1. **Présence à son milieu**
- 3.4.2.2. **Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable**

### 3.4.2.3. **Stratégies de consommation et d'utilisation responsable de bien 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). (47)

### 3.4.2.4. **Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation**

### 3.5. **Médias**

Prendre conscience de l'influence des médias sur ses valeurs personnelles. (48)

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. (48)

Une distance critique nécessaire à la formation d'un citoyen libre, autonome et responsable. (49)



### 3.5.1. **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. (49)



(49)

### 3.5.2. **Axes de développement**

#### 3.5.2.1. **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. (49)

#### 3.5.2.2. **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. (49)

#### 3.5.2.3. **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. (49)

#### 3.5.2.4. **Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias**

propriété intellectuelle; liberté d'expression; vie privée et réputation. (49)

### 3.6. **Vivre-ensemble et citoyenneté**

#### 3.6.1. **Intention éducative**

#### 3.6.2. **Axes de développement**

##### 3.6.2.1. **Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques**

##### 3.6.2.2. **Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité**

##### 3.6.2.3. **Culture de la paix**





## 4. **ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE**

### 4.1. **Présentation**

4.1.1. L'enfant et le jeu

4.1.2. Les activités de développement de l'enfant

4.1.3. L'organisation de la classe

4.1.4. L'évaluation pédagogique

### 4.2. **Apprentissages propres au développement de l'enfant**

4.2.1. Les compétences et leur interrelation

4.2.2. Schéma – Éducation préscolaire

### 4.3. **Compétence 1 – Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur**

4.3.1. **Sens de la compétence**

4.3.1.1. Explication

4.3.1.2. Liens avec les compétences transversales

4.3.1.3. Contexte de réalisation

4.3.1.4. Cheminement de l'enfant

4.3.2. **Composantes de la compétence**

4.3.2.1. Élargir son répertoire d'actions

4.3.2.2. Adapter ses actions aux exigences de l'environnement

4.3.2.3. Reconnaître des façons d'assurer son bien-être

4.3.3. **Critères d'évaluation**

4.3.4. **Attentes à la fin de l'éducation préscolaire**

### 4.4. **Compétence 2 – Affirmer sa personnalité**

4.4.1. **Sens de la compétence**

4.4.1.1. Explication

4.4.1.2. Liens avec les compétences transversales

4.4.1.3. Contexte de réalisation

4.4.1.4. Cheminement de l'enfant

4.4.2. **Composantes de la compétence**

4.4.2.1. Répondre progressivement à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux



- 4.4.2.2. Partager ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions
- 4.4.2.3. Faire preuve d'autonomie
- 4.4.2.4. Développer sa confiance en soi
- 4.4.3. Critères d'évaluation
- 4.4.4. Attentes à la fin de l'éducation préscolaire
- 4.5. **Compétence 3 – Interagir de façon harmonieuse avec les autres**
- 4.5.1. Sens de la compétence
- 4.5.1.1. Explicitation
- 4.5.1.2. Liens avec les compétences transversales
- 4.5.1.3. Contexte de réalisation
- 4.5.1.4. Cheminement de l'enfant
- 4.5.2. Composantes de la compétence
- 4.5.2.1. S'intéresser aux autres
- 4.5.2.2. Participer à la vie de groupe
- 4.5.2.3. Appliquer une démarche de résolution de conflits
- 4.5.2.4. Collaborer avec les autres
- 4.5.3. Critères d'évaluation
- 4.5.4. Attentes à la fin de l'éducation préscolaire
- 4.6. **Compétence 4 – Communiquer en utilisant les ressources de la langue**
- 4.6.1. Sens de la compétence
- 4.6.1.1. Explicitation
- 4.6.1.2. Liens avec les compétences transversales
- 4.6.1.3. 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. (60)
- 4.6.1.4. Cheminement de l'enfant
- 4.6.2. Composantes de la compétence
- 4.6.2.1. 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. (61)

#### 4.6.2.2. 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. (61)



(61)

#### 4.6.2.3. Comprendre un message

#### 4.6.3. Critères d'évaluation

#### 4.6.4. Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

### 4.7. **Compétence 5 – Construire sa compréhension de monde**

#### 4.7.1. Sens de la compétence

##### 4.7.1.1. Explicitation

##### 4.7.1.2. Liens avec les compétences transversales

##### 4.7.1.3. Contexte de réalisation

##### 4.7.1.4. Cheminement de l'enfant

#### 4.7.2. Composantes de la compétence

##### 4.7.2.1. Démontrer de l'intérêt et de la curiosité pour les arts, l'histoire, la géographie, la mathématique, la science et la technologie

##### 4.7.2.2. Exercer sa pensée dans différents contextes





4.7.2.3. Organiser l'information

4.7.2.4. Raconter ses apprentissages

4.7.3. Critères d'évaluation

4.7.4. Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

4.8. **Compétence 6 – Mener à terme une activité ou un projet**

4.8.1. Sens de la compétence

4.8.1.1. Explicitation

4.8.1.2. Liens avec les compétences transversales

4.8.1.3. Contexte de réalisation

4.8.1.4. Cheminement de l'enfant

4.8.2. Composantes de la compétence

4.8.2.1. S'engager dans le projet ou l'activité en faisant appel à ses ressources

4.8.2.2. Faire preuve de ténacité dans la réalisation du projet ou de l'activité

4.8.2.3. Manifester de la satisfaction à l'égard du projet ou de l'activité

4.8.2.4. Transmettre les résultats de son projet

4.8.3. Critères d'évaluation

4.8.4. Attentes à la fin de l'éducation préscolaire

4.9. **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, abribus); les installations ou centres de service (ex.:clinique médicale, supermarché, caserne depompiers)
- 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 auxproduits 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) (66)

#### 4.10. **Savoirs essentiels**

##### 4.10.1. **Stratégies**

###### 4.10.1.1. **Stratégies motrices et psychomotrices**

###### 4.10.1.2. **Stratégies affectives et sociales**

###### 4.10.1.3. **Stratégies cognitives et métacognitives**

##### 4.10.2. **Connaissances**

###### 4.10.2.1. **Connaissances se rapportant au développement sensoriel et moteur**

###### 4.10.2.2. **Connaissances se rapportant au développement affectif**

###### 4.10.2.3. **Connaissances se rapportant au développement social**

###### 4.10.2.4. **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)

###### 4.10.2.5. **Connaissances se rapportant au développement cognitif**



## 5.1. Français, langue d'enseignement

### 5.1.1. Domaine des langues

#### 5.1.1.1. Objectif général du domaine des langues

#### 5.1.1.2. 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. (70)

### 5.1.2. Présentation de la discipline

### 5.1.3. Schéma – Français, langue d'enseignement

### 5.1.4. Compétence 1 – Lire des textes variés

#### 5.1.4.1. Sens de la compétence

##### 5.1.4.1.1. Explicitation

##### 5.1.4.1.2. Liens avec les compétences transversales

##### 5.1.4.1.3. 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. (74)

##### 5.1.4.1.4. Cheminement de l'élève

#### 5.1.4.2. Composantes de la compétence

#### 5.1.4.3. Critères d'évaluation

- Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents **123**
- Réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants **123**
- Réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture **123**
- Expression de sa propre interprétation d'un texte **123**
- Efficacité des stratégies de compréhension utilisées **123**



Légende\* : ❶ 1<sup>er</sup> cycle ❷ 2<sup>e</sup> cycle ❸ 3<sup>e</sup> 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. (75)

#### 5.1.4.4. **Attentes de fin de cycle**

##### 5.1.4.4.1. Premier cycle

##### 5.1.4.4.2. 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. (75)

##### 5.1.4.4.3. Troisième cycle

#### 5.1.5. **Compétence 2 – Écrire des textes variés**

##### 5.1.5.1. **Sens de la compétence**

##### 5.1.5.1.1. Explicitation

##### 5.1.5.1.2. 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. (76)

##### 5.1.5.1.3. Contexte de réalisation

##### 5.1.5.1.4. 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. (77)

#### 5.1.5.2. Composantes de la compétence

#### 5.1.5.3. Critères d'évaluation

#### 5.1.5.4. Attentes de fin de cycle

##### 5.1.5.4.1. Premier cycle

##### 5.1.5.4.2. 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 orthographie 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. (79)

##### 5.1.5.4.3. 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 orthographie 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. (79)

#### 5.1.6. Compétence 3 – Communiquer oralement



### 5.1.6.1. **Sens de la compétence**

#### 5.1.6.1.1. Explicitation

#### 5.1.6.1.2. Liens avec les compétences transversales

#### 5.1.6.1.3. Contexte de réalisation

#### 5.1.6.1.4. 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. (81)

### 5.1.6.2. **Composantes de la compétence**

#### 5.1.6.3. **Critères d'évaluation**

#### 5.1.6.4. **Attentes de fin de cycle**

##### 5.1.6.4.1. Premier cycle

##### 5.1.6.4.2. Deuxième cycle

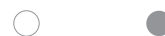
##### 5.1.6.4.3. Troisième cycle

### 5.1.7. **Compétence 4 – Apprécier des œuvres littéraires**

#### 5.1.7.1. **Sens de la compétence**

##### 5.1.7.1.1. 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. (84)

5.1.7.1.2. Liens avec les compétences transversales

5.1.7.1.3. Contexte de réalisation

5.1.7.1.4. Cheminement de l'élève

5.1.7.2. **Composantes de la compétence**

5.1.7.3. **Critères d'évaluation**

5.1.7.4. **Attentes de fin de cycle**

5.1.7.4.1. Premier cycle

5.1.7.4.2. Deuxième cycle

5.1.7.4.3. Troisième cycle

5.1.8. **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.

5.1.8.1. **Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser**

5.1.8.1.1. Textes qui racontent

5.1.8.1.2. Textes qui décrivent

5.1.8.1.3. Textes qui expliquent

- Présentation, article d'encyclopédie
- Discussion, reportage, nouvelle journalistique (86)

5.1.8.1.4. Textes qui disent comment faire

- 5.1.8.1.5. 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 (87)
- 5.1.8.1.6. 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 (87)
- 5.1.8.1.7. Textes qui comportent des interactions verbales
- 5.1.8.1.8. Textes qui illustrent des informations ou des idées
- 5.1.8.1.9. Textes qui servent d'outils de référence
- 5.1.8.2. **Supports médiatiques auxquels il est possible de recourir**
- 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 (87)
- 5.1.8.3. **Expériences culturelles**
- 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) (87)





## 5.1.9. **Savoirs essentiels**

### 5.1.9.1. **Connaissances**

#### 5.1.9.1.1. Connaissances liées au texte

5.1.9.1.1.1. *Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes*

5.1.9.1.1.2. *Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation*

5.1.9.1.1.3. *Exploration et utilisation de la structure des textes*

5.1.9.1.1.4. *Prise en compte des éléments de la situation de communication*

5.1.9.1.1.5. *Prise en compte d'éléments de cohérence*

#### 5.1.9.1.2. Connaissances liées à la phrase

5.1.9.1.2.1. *Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase*

5.1.9.1.2.2. *Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases*

5.1.9.1.2.3. *Recours à la ponctuation*

5.1.9.1.2.4. *Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques*

5.1.9.1.2.5. *Accords dans la phrase*

5.1.9.1.2.6. *Reconnaissance et utilisation du groupe du nom*

5.1.9.1.2.7. *Accords dans le groupe du nom*

5.1.9.1.2.8. *Exploration et utilisation de vocabulaire en contexte*

5.1.9.1.2.9. *Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage*

### 5.1.9.2. **Stratégies**

#### 5.1.9.2.1. Stratégies de lecture

5.1.9.2.1.1. *Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots dans un texte*

5.1.9.2.1.2. *Stratégies de gestion de la compréhension*

5.1.9.2.1.3. *Stratégies d'évaluation de sa démarche*

#### 5.1.9.2.2. Stratégie d'écriture

5.1.9.2.2.1. *Stratégies de planification*

5.1.9.2.2.2. *Stratégies de mise en texte*

5.1.9.2.2.3. *Stratégies de révision*

5.1.9.2.2.4. *Stratégies de correction*

5.1.9.2.2.5. *Stratégies d'évaluation de sa démarche*

#### 5.1.9.2.3. Stratégies de communication orale





5.1.9.2.3.1. *Stratégies d'exploration*

5.1.9.2.3.2. *Stratégies de partage*

5.1.9.2.3.3. *Stratégies d'écoute*

5.1.9.2.3.4. *Stratégies d'évaluation*

5.1.9.2.4. Stratégies liées à l'appréciation des œuvres littéraires

5.1.9.2.5. Stratégies liées à la gestion et à la communication de l'information

- Inventorier et organiser ses questions portant sur le sujet à traiter. **123**
- Repérer, à l'aide de mots-clés, des sources documentaires pertinentes (ex.: fichiers, catalogues, répertoires, index, table des matières, bibliographies, banques de données). **3**
- Trouver et consulter des documents de différentes sources (ex.: encyclopédies, cédéroms, Internet, émissions de télévision). **23**
- Rencontrer et interroger, s'il y a lieu, des personnes-ressources. **23**
- Sélectionner des éléments d'information utiles (réponses aux questions, nouvelles informations, etc.). **123**
- Regrouper ou classer les éléments d'information retenus. **123**
- Paraphraser, reformuler, transposer, résumer les idées retenues. **3**
- Citer correctement ses sources d'inspiration et ses références. **3**
- Choisir un mode de présentation pertinent (ex.: vidéo, affiche, jeu, transparents, exposé, saynète, article pour le journal, petit livre). **123**
- Présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche. **123** (94)

5.1.10. **Techniques**

5.1.10.1.1. Apprentissage de la calligraphie

5.1.10.1.2. Utilisation de manuels et 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 **23**
- Distinction des icônes informatiques pour effectuer des opérations simples **23**
- 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 **123**
- Modes d'accès à des banques de données **3**
- Recours à des mots-clés et à des moteurs de recherche **3** (95)

5.1.11. **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. **123**



- 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. ①②③
- Suivre des consignes à l'écran. ①②③
- Correspondre par courriel ou par télécopieur. ①②③
- Écouter et produire un enregistrement. ①②③
- Utiliser des hyperliens pour interagir pendant la lecture d'une histoire ou dans un jeu éducatif. ②③
- Utiliser des cédéroms ou naviguer dans Internet pour lire des revues et des publications ou pour effectuer une courte recherche sur un sujet donné. ②③
- Composer une histoire à l'aide d'un logiciel interactif. ②③
- 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 (95)

## 5.2. **Anglais, langue seconde, premier cycle**

### 5.2.1. **Avant-propos**

### 5.2.2. **Présentation de la discipline**

#### 5.2.2.1. **Image – Programme d'anglais, langue seconde, au primaire**

### 5.2.3. **Relations entre l'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation**

#### 5.2.3.1. **Contexte pédagogique**

#### 5.2.3.2. **Un groupe d'élèves enthousiastes**

#### 5.2.3.3. **Ressources propres à un environnement linguistique riche**

##### 5.2.3.3.1. **Des textes authentiques choisis avec soin**

##### 5.2.3.3.1.1. *Chansons et comptines*

##### 5.2.3.3.1.2. *Histoires*

##### 5.2.3.3.2. **Des supports visuels**

##### 5.2.3.3.3. **Des modèles audio authentiques**

Dès le premier cours d'anglais, l'élève imite la prosodie de la langue le plus fidèlement possible. C'est pourquoi l'élève a besoin d'entendre des modèles audio authentiques de façon assidue. Les chansons et les comptines permettent de répondre facilement à ce besoin, car il existe une foule d'enregistrements mettant en vedette des interprètes dont la langue maternelle est l'anglais. Il est donc indispensable d'avoir à sa disposition le matériel audiovisuel nécessaire (ex. lecteur de disque compact, magnétophone à cassette, téléviseur, magnétoscope, lecteur de DVD ou matériel informatique multimédia). (7)

##### 5.2.3.3.4. **Une classe bien aménagée**

- 5.2.3.4. **Le rôle de l'élève**
- 5.2.3.4.1. Lorsqu'il s'efforce de comprendre
- 5.2.3.4.2. Lorsqu'il imite la prosodie de la langue
- 5.2.3.4.3. Lorsqu'il s'exprime en anglais
- 5.2.3.4.4. Lorsqu'il crée des versions personnalisées de textes, l'élève (de deuxième année du cycle)
- 5.2.3.4.5. Lorsqu'il réfléchit sur ses apprentissages, l'élève, guidé par l'enseignant
- 5.2.3.4.6. Lorsqu'il réfléchit sur ses apprentissages, l'élève, guidé par

#### 5.2.3.5. **Le rôle de l'enseignant**

- 5.2.3.5.1. En sa qualité de pédagogie et de planificateur stratégique, l'enseignant
- 5.2.3.5.2. En sa qualité de motivateur et d'enseignant centré sur l'élève, l'enseignant
- 5.2.3.5.3. En sa qualité d'animateur, l'enseignant
- 5.2.3.5.4. En sa qualité de modèle d'interlocuteur, l'enseignant

#### 5.2.3.6. **L'évaluation, une partie intégrante du processus d'apprentissage**

#### 5.2.4. **Critères d'évaluation**

#### 5.2.5. **Attentes de fin de cycle**

#### 5.2.6. **Compétence 1 – Interagir oralement en anglais**

##### 5.2.6.1. **Explicitation**

- 5.2.6.1.1. Cheminement de l'élève

##### 5.2.6.2. **Composantes de la compétence**

- 5.2.6.2.1. Explorer oralement des textes authentiques
- 5.2.6.2.2. Exploiter les connaissances tirées des textes
- 5.2.6.2.3. Réguler ses démarches d'apprentissage

##### 5.2.6.3. **Critères d'évaluation**

##### 5.2.6.4. **Attentes de fin de cycle**

À la fin du premier cycle du primaire, l'élève a développé son oreille à la prosodie de la langue anglaise grâce aux chansons, aux comptines et aux histoires travaillées oralement en classe.

Soutenu par l'enseignant et à l'aide d'un support visuel approprié, l'élève identifie oralement des éléments clés et des événements importants des textes.

Grâce à des supports médiatiques présentant une variété de modèles audio authentiques, l'élève chante les chansons et les comptines qu'il connaît avec le groupe : il dit la majeure partie des paroles en faisant les gestes appropriés. (12)



- 5.2.7. **Compétence 2 – Communiquer oralement en anglais**
- 5.2.7.1. **Explicitation**
- 5.2.7.1.1. Cheminement de l'élève
- 5.2.7.2. **Composantes de la composante**
- 5.2.7.2.1. Écouter les messages
- 5.2.7.2.2. Transmettre des messages simples
- 5.2.7.2.3. Réguler ses démarches d'apprentissage
- 5.2.7.3. **Critères d'évaluation**
- 5.2.7.4. **Attentes de fin de cycle**
- 5.2.7.5. **Image – Le réseau de compétences, de composantes et de savoirs essentiels**
- 5.2.7.6. **Savoirs essentiels**
- 5.2.7.6.1. Langage contextuel
- 5.2.7.6.1.1. *Routine de classe*
- 5.2.7.6.1.2. *Langage en rapport avec les chansons, les comptines et les histoires*
- 5.2.7.6.1.3. *Repertoire de mots et de courtes expressions*
- 5.2.7.6.2. Stratégies
- 5.2.7.6.2.1. *Stratégies de dépannage*
- 5.2.7.6.2.2. *Stratégies d'apprentissage*
- 5.2.7.6.2.3. *Repères culturels*
- 5.2.7.6.2.4. *Chansons et comptines*
- 5.2.7.6.2.5. *Histoires*
- 5.2.7.6.2.6. *Modèles audio authentiques*
  - Productions audio : disques compacts (ex. Arthur, Clifford; Sesame Street; Reading Rainbow)
  - Personnes-ressources (ex. personnel enseignant, direction, personnel de l'école, conférenciers invités, moniteurs) (17)
- 5.3. **Anglais, langue seconde**
- 5.3.1. **Domaine des langues**
- 5.3.1.1. **Objectif général du domaine des langues**
- 5.3.1.2. **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. (70)

### 5.3.2. Anglais, langue seconde

#### 5.3.3. Présentation de la discipline

L'apprentissage de l'anglais représente, pour la plupart des jeunes Québécois, la possibilité de communiquer avec des gens d'une autre langue et d'une autre culture. Mais c'est aussi une nécessité, étant donné la situation géographique du Québec, la présence d'une communauté anglophone et l'accessibilité de médias et de produits culturels anglophones. Par l'apprentissage d'une langue seconde, l'élève s'ouvre sur le monde et est ainsi amené à apprécier la richesse de l'apprentissage des langues. (98)

#### 5.3.3.1. Image – Anglais, langue seconde, compétences disciplinaires

##### 5.3.3.2. Compétence 1 – Interagir oralement en anglais

###### 5.3.3.2.1. Sens de la compétence

###### 5.3.3.2.1.1. *Explicitation*

###### 5.3.3.2.1.2. *Lien avec les compétences transversales*

###### 5.3.3.2.1.3. *Contexte de réalisation*

Les contextes de développement pour cette compétence requièrent :

- des occasions d'interagir oralement en anglais seulement, avec ses pairs et l'enseignant, dès le premier cours;
- de nombreuses occasions de pratiquer et d'expérimenter avec le langage fonctionnel;
- des occasions de développer des stratégies de dépannage et d'apprentissage par l'utilisation de celles-ci;
- l'aide de l'enseignant et de ses pairs;
- l'accès à beaucoup de ressources visuelles (affiches, banques de mots et d'expressions, aide-mémoire, etc.);
- l'accès à des ressources linguistiques (textes, dictionnaires visuels et thématiques, sites Internet, etc.);
- des occasions de prendre des risques en tant qu'apprenant. (100)

###### 5.3.3.2.1.4. *Cheminement de l'élève*

###### 5.3.3.2.2. Composantes de la compétence

###### 5.3.3.2.3. Critères d'évaluation

- Utilisation d'un langage fonctionnel ②③
- Utilisation de stratégies ②③
- Participation aux échanges ②③

- Prononciation ② ③
- Légende\* : ② 2<sup>e</sup> cycle ③ 3<sup>e</sup> 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. (101)

5.3.3.2.4. Attentes de fin de cycle

5.3.3.2.4.1. *Deuxième cycle*

5.3.3.2.4.2. *Troisième cycle*

5.3.3.3. **Compétence 2 – Réinvestir sa compréhension des textes lus et entendus**

5.3.3.3.1. Sens de la compétence

5.3.3.3.1.1. *Explicitation*

Cette compétence permet à l'élève du primaire d'aborder, d'explorer et de mettre à profit sa compréhension de différents types de textes (populaires, littéraires, informatifs) de manière dynamique. L'élève développe des stratégies appropriées pour une écoute et une lecture efficaces; il apprend à déduire le sens de textes oraux et écrits (interaction de l'apprenant et du texte); il démontre et utilise sa compréhension de textes dans la réalisation de tâches signifiantes (minilivres, signets, sketches, affiches, etc.). Cette compétence est un moyen privilégié pour l'élève de découvrir la culture anglophone en se familiarisant avec tout un éventail de produits culturels. Ce faisant, il emploie diverses ressources médiatiques (livres, brochures, magazines, vidéos, télévision éducative, audiocassettes, cédéroms, logiciels, sites Internet, etc.) comme sources d'information, de divertissement et de plaisir. (102)

5.3.3.3.1.2. *Lien avec les compétences transversales*

Pour réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus, l'élève doit en repérer les éléments essentiels et distinguer les renseignements pertinents des autres, tirant ainsi parti de la compétence transversale qui consiste à exploiter l'information. Quand l'élève réinvestit sa compréhension de textes dans la réalisation de tâches, il planifie les étapes qui le conduiront à l'accomplissement de ces tâches, ce qui contribue au développement de la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces. Selon le type de tâche, l'élève pourra utiliser les technologies de l'information et de la communication, ce qui l'amène à développer la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication. (102)

5.3.3.3.1.3. *Contexte de réalisation*

Les contextes de développement pour cette compétence requièrent :

- divers types de textes contenant des redondances : simples et abondamment illustrés (2<sup>e</sup> cycle) - illustrés et d'une complexité appropriée (3<sup>e</sup> cycle) – des thèmes qui lui sont familiers et qui l'intéressent;
- des thèmes qui répondent aux besoins d'information et de divertissement (3<sup>e</sup> cycle);
- des occasions de développer des stratégies de dépannage et d'apprentissage par la pratique;
- des occasions d'interagir avec ses pairs et avec l'enseignant;

- accès à des ressources (visuelles, linguistiques et médiatiques);
- l'aide de l'enseignant et de ses pairs. (102)

#### 5.3.3.3.1.4. *Cheminement de l'élève*

#### 5.3.3.3.2. Composantes de la compétence

#### 5.3.3.3.3. Critères d'évaluation

#### 5.3.3.3.4. Attentes de fin de cycle

#### 5.3.3.3.4.1. *Deuxième cycle*

#### 5.3.3.3.4.2. *Troisième cycle*

### 5.3.3.4. **Compétence 3 – Écrire des textes**

#### 5.3.3.4.1. Sens de la compétence

#### 5.3.3.4.1.1. *Explicitation*

Cette compétence permet à l'élève du primaire d'écrire des textes à des fins qui lui sont significatives (cartes de vœux, bandes dessinées, journal de classe, page Web, courriels, etc.). Utilisant des modèles comme guides et sources d'inspiration, il commence à s'exprimer en anglais par écrit tout en prêtant attention à la qualité de ses écrits. Le but n'est pas d'apprendre systématiquement les conventions linguistiques, mais d'appliquer ces dernières à la rédaction de textes tout en recourant à un éventail de ressources. Pour ce faire, l'élève est initié à l'écriture comme un processus et, tout au long du travail d'écriture, il bénéficie du soutien de ses pairs et de l'aide de l'enseignant. (104)

#### 5.3.3.4.1.2. *Lien avec les compétences transversales*

Pour écrire des textes, l'élève met à profit différentes compétences transversales, soit Se donner des méthodes de travail efficaces, Exploiter l'information et Communiquer de façon appropriée. En accomplissant une tâche d'écriture, il fait une utilisation efficace de dictionnaires visuels et thématiques informatisés et de logiciels de traitement de textes et d'édition, développant ainsi la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication. (104)

#### 5.3.3.4.1.3. *Contexte de réalisation*

Les contextes de développement pour cette compétence requièrent :

- des situations significatives (un but précis et un public cible);
- des occasions de développer des stratégies de dépannage et d'apprentissage par la pratique;
- l'accès à des ressources (modèles explicites au 2<sup>e</sup> cycle, modèles ouverts au 3<sup>e</sup> cycle, aide-mémoire, banques de mots, dictionnaires visuels et thématiques, grilles d'autocorrection, etc.);
- des occasions d'interagir avec ses pairs et l'enseignant; – l'aide de l'enseignant et de ses pairs; – l'exploitation des TIC. (104)

#### 5.3.3.4.1.4. *Cheminement de l'élève*

#### 5.3.3.4.2. Composantes de la compétence



- 5.3.3.4.3. Critères d'évaluation
- 5.3.3.4.4. Attentes de fin de cycle
- 5.3.3.4.4.1. *Deuxième cycle*
- 5.3.3.4.4.2. *Troisième cycle*
- 5.3.3.4.5. Savoirs essentiels
- 5.3.3.4.5.1. *Langage fonctionnel*
- 5.3.3.4.5.1.1. *Expressions utiles*
- 5.3.3.4.5.1.2. *Vocabulaire*
- 5.3.3.4.5.2. *Stratégies*
- 5.3.3.4.5.2.1. *Stratégies de dépannage*
- 5.3.3.4.5.2.2. *Stratégies d'apprentissage*
- L'autorégulation (remettre en question la prononciation des mots nouveaux lus ou entendus, utiliser et choisir la bonne stratégie, vérifier et adapter sa performance en cours) 23
  - Autoévaluation (réfléchir à ce qui a été appris) 23
  - Planification (se demander ce qu'il faut faire, dans quel ordre et avec quelles ressources, ce qu'il y a lieu d'écouter ou de lire, de dire ou d'écrire et comment le faire) 23
  - Attention (prêter attention aux bonnes choses et se concentrer sur elles) 23
  - Exploiter ses connaissances antérieures (tirer parti de ses connaissances antérieures comme sources d'information) 23
  - Inférence (deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, les indices contextuels, l'intonation, les structures de phrases) 23
  - Pratique (redire, répéter, regrouper, intégrer et assimiler des expressions essentielles du langage fonctionnel) 23
  - Utilisation des ressources (tirer parti des ressources humaines et matérielles : banques de mots et d'expressions, représentations graphiques, affiches, aide-mémoire, outils de référence rapides, ouvrages, dictionnaires thématiques et visuels, technologies de l'information) 23
  - Prise de notes (consigner l'information pertinente) 23
  - Parcourir rapidement (lire un texte pour en avoir un aperçu) 23
  - Repérage (chercher une information particulière dans un texte) 23
  - Coopération (travailler avec les autres, apprendre avec les autres, s'aider mutuellement) 23
  - Prise de risques (oser parler uniquement en anglais, expérimenter avec le langage connu, tenter d'assimiler un langage nouveau) 23
  - Accepter de ne pas tout comprendre ce qui est entendu ou lu 23 (107)
- 5.3.3.4.5.3. *Conventions linguistiques*
- 5.3.3.4.5.3.1. *(Grammaire, phonologie, ponctuation et orthographe)*
- 5.3.3.4.5.4. *Les composantes d'un texte*



#### 5.3.3.4.5.5. *Suggestions de produits culturels*

- Textes, médias, jeux (ex. comptines, récits, chansons, livres, notices biographiques, films, jeux, magazines, poèmes, cédéroms, télévision éducative, sites Internet) ②③
- Personnages célèbres (ex. auteurs, acteurs, astronautes, chanteurs, athlètes, artistes, héros, inventeurs, scientifiques, personnages historiques) ②③
- Origine des noms (ex. noms de familles ou d'entreprises) ②③
- Marques d'appropriation du territoire (ex. bâtiments, ponts, statues, entreprises, rues, villages, municipalités et villes) ②③
- Traditions liées à des fêtes ou des événements spéciaux (ex. anniversaires, Halloween, Noël, Jour de la Terre, Action de grâce, Saint-Patrick) ②③
- Expressions idiomatiques (ex. He's on cloud nine. It's raining cats and dogs. Break a leg. The cat's got her tongue. That rings a bell.) ②③ (108)

#### 5.3.3.4.6. Suggestions pour utilisation des technologies de l'information et de la communication

##### 5.3.3.4.6.1. *Compétence 1, Interagir oralement en anglais*

- Utilisation de l'ordinateur avec un ou plusieurs partenaires pour différentes activités
- Utilisation de cédéroms, de logiciels et de sites Internet interactifs pour pratiquer l'anglais parlé
- Utilisation d'une caméra vidéo numérique pour filmer des entrevues, des saynètes et d'autres activités
- Correspondance par courriel vocal

##### 5.3.3.4.6.2. *Compétence 2, Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*

- Utilisation de cédéroms et DVD contenant des récits interactifs, des encyclopédies et des dictionnaires visuels
- Utilisation de sites de divertissement Internet : récits, chansons, nouvelles sur des gens célèbres, etc.
- Utilisation de sites Internet pour la consultation, la collecte de données et la recherche documentaire
- Exécution de directives et de procédures à l'ordinateur pour réaliser des activités
- Réalisation de montages vidéo
- Utilisation de cédéroms, de logiciels interactifs et de sites Internet pour consolider et enrichir l'apprentissage

##### 5.3.3.4.6.3. *Compétence 3, Écrire des textes*

- Utilisation de logiciels de traitement de textes, de dessin et d'édition
- Utilisation d'outils de référence sur cédéroms, DVD et Internet
- Publication d'information sur des pages Web
- Participation à des groupes de discussion sur Internet
- Correspondance par courriel (108)





#### 5.4. **Intégration linguistique, scolaire et sociale**

##### 5.4.1. **Présentation de la discipline**

##### 5.4.1.1. **Image – Les compétences du programme intégration linguistique, scolaire et sociale**

##### 5.4.2. **Relations entre le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et les autres éléments du Programme de formation**

Les domaines généraux de formation regroupent des problématiques du monde contemporain auxquelles le jeune doit faire face dans différentes sphères de sa vie. Ils constituent une porte d'entrée par laquelle l'élève qui reçoit des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français s'engage dans la découverte de sa société d'accueil et de la culture de celle-ci. Tout au long du développement de ses compétences langagières, il est amené à aborder différentes problématiques qui lui permettront de faire le pont entre ses apprentissages scolaires et la réalité qui l'entoure. Les situations de communication proposées en classe lui permettent ainsi d'apprendre à cultiver de saines habitudes de vie (Santé et bien-être), à bien se connaître et à mener ses projets à terme (Orientation et entrepreneuriat), à développer son esprit critique à l'égard des médias (Médias), à se montrer responsable par rapport à l'environnement et à agir en consommateur averti (Environnement et consommation) ainsi qu'à jouer un rôle actif à l'intérieur d'un groupe en manifestant une ouverture d'esprit et du respect (Vivre-ensemble et citoyenneté). (4)

##### 5.4.3. **Contexte organisationnel**

##### 5.4.4. **Contexte pédagogique**

##### 5.4.4.1. **Rôle de l'équipe-école et de l'enseignant**

##### 5.4.4.2. **Climat de la classe**

##### 5.4.4.3. **Rôle de l'élève**

##### 5.4.4.4. **Approches pédagogiques**

##### 5.4.4.5. **Contextualisation des apprentissages**

##### 5.4.4.6. **Différenciation pédagogique**

##### 5.4.4.7. **Ressources humaines, matérielles et technologiques**

Lorsque l'utilisation d'Internet est possible, l'enseignant l'intègre dans ses pratiques en tant que mode d'accès à des ressources documentaires. Il incite également l'élève à recourir à des ressources technologiques pour chercher de l'information, communiquer (ex. courriel, blogue) ou simplement lire (ex. livre électronique) ainsi qu'à des logiciels de traitement de textes ou à des outils de révision linguistique pour ses productions. Dans un univers où les technologies numériques sont omniprésentes, l'utilisation de ces ressources constitue généralement une source de motivation supplémentaire. Par ailleurs, l'enseignant aide l'élève à développer son jugement critique à l'égard des renseignements relevés et il lui apprend à respecter les règles d'éthique relatives à la propriété intellectuelle et à l'utilisation des différentes ressources. (11)

##### 5.4.4.8. **Évaluation**





#### 5.4.4.9. **Image – Les compétences du programme intégration linguistique, scolaire et sociale**

#### 5.4.5. **Compétence 1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées**

##### 5.4.5.1. **Sens de la compétence**

En début d'apprentissage, l'élève écoute et s'efforce de comprendre ce qui est dit par son enseignant et ses pairs. Même s'il est parfois silencieux, il n'en est pas moins actif, développant ses habiletés réceptives et intégrant de nouvelles connaissances par l'observation et les liens établis avec ses connaissances antérieures. Il fait également appel à des indices autres que linguistiques (ex. expressions du visage, gestes, ton, volume de la voix) pour mieux décrypter le sens des échanges. Progressivement, il apprendra à reconnaître l'intention de communication et les conventions sociolinguistiques liées aux interactions orales. À ce stade, il peut encore exister un décalage important entre ce que l'élève comprend et ce qu'il est en mesure de dire. Par la suite, le recours actif à son répertoire lexical lui permettra de réagir davantage aux propos entendus et de prendre l'initiative de l'interaction. Ses messages comporteront toutefois des hésitations, des formulations imprécises et des pauses lui permettant de chercher ses mots. Il aura encore besoin d'interventions fréquentes de la part de l'enseignant, du soutien de ses pairs et d'un milieu scolaire qui lui donne accès à des ressources matérielles variées (ex. affiches, dictionnaires visuels, technologies de l'information et de la communication). (14)

##### 5.4.5.2. **Composantes de la compétence**

5.4.5.2.1. Comprendre une variété de messages

5.4.5.2.2. Produire des messages dans différents contextes

5.4.5.2.3. Évaluer sa compréhension et sa façon de s'exprimer

##### 5.4.5.3. **Critères d'évaluation**

##### 5.4.5.4. **Attentes de fin de programme**

5.4.5.4.1. Image - Connaissances particulières à la compétence 1 et progression des apprentissages

5.4.5.4.2. Éléments phonétiques

5.4.5.4.2.1. *Tableau – Éléments phonétiques*

5.4.5.4.3. Conventions de la communication interpersonnelle

5.4.5.4.3.1. *Tableau – Conventions de la communication interpersonnelle*

5.4.5.4.4. Stratégies de communication orale

5.4.5.4.4.1. *Tableau – Stratégies de communication orale*

#### 5.4.6. **Compétence 2 – Lire des textes variés en français**

##### 5.4.6.1. **Sens de la compétence**

##### 5.4.6.2. **Composantes de la compétence**



- 5.4.6.2.1. Diversifier ses expériences de lecture
- 5.4.6.2.2. Utiliser une démarche adaptée à la situation de lecture
- 5.4.6.2.3. Évaluer la qualité de sa compréhension
- 5.4.6.3. **Critères d'évaluation**
- 5.4.6.4. **Attentes de fin de programme**
- 5.4.6.4.1. Image - Connaissances particulières à la compétence 2 et progression des apprentissages
- 5.4.6.4.2. Préalables à la lecture
- 5.4.6.4.2.1. *Tableau – Préalables à la lecture*
- 5.4.6.4.3. Stratégies de lecture
- 5.4.6.4.3.1. *Tableau – Stratégies de lecture*

## 5.4.7. **Compétence 3 – Écrire des textes variés en français**

### 5.4.7.1. **Sens de la compétence**

Contrairement au locuteur natif, qui développe son langage oral sur plusieurs années et pour qui le passage à l'écrit se fait graduellement, le jeune élève immigrant non francophone doit presque simultanément appréhender l'oral et l'écrit. Dès son arrivée à l'école, il est exposé à divers écrits authentiques sur différents supports (ex. affiches, manuels, documents multimédias). Il est également appelé à utiliser assez rapidement l'écriture pour exécuter des tâches scolaires (ex. écrire des mots de vocabulaire ou des notes dans son agenda) ou pour exprimer ses sentiments et ses idées (ex. écrire un message, raconter une histoire). (36)

Lorsqu'il entreprend la rédaction d'un texte, l'élève puise ses idées dans ses expériences personnelles, ses connaissances antérieures, ses lectures ou des échanges d'information avec les autres dans le cadre de remue-méninges ou de discussions en grand groupe ou en équipes. Il organise ses idées en fonction de son destinataire et de son intention d'écriture, et se fait une représentation de ce qu'il va écrire, mentalement ou au moyen d'un plan. Il rédige son texte en se concentrant sur ses idées et en s'appuyant sur sa connaissance des conventions linguistiques ainsi que sur les outils mis à sa disposition (ex. banques de mots, cartes sémantiques, dictionnaires). En cours ou en fin de rédaction, il apporte des améliorations à son texte en utilisant divers outils ou techniques de révision (ex. code d'autocorrection, manipulations syntaxiques). Individuellement ou avec ses pairs, il s'interroge sur la clarté de ses idées, leur organisation ainsi que divers éléments d'ordre linguistique. Selon la nature de la tâche, il peut présenter son texte en y intégrant une ou plusieurs composantes orales, visuelles ou technologiques. (37)

### 5.4.7.2. **Composantes de la compétence**

- 5.4.7.2.1. Diversifier ses expériences d'écriture
- 5.4.7.2.2. Utiliser une démarche appropriée à la situation d'écriture
- 5.4.7.2.3. Évaluer sa capacité à écrire des textes variés

## 5.4.7.3. Critères d'évaluation

## 5.4.7.4. Attentes de fin de programme

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au troisième cycle en classe ordinaire est à même d'écrire une variété de textes d'une longueur et d'une complexité variables et traitant de sujets qui lui sont généralement familiers. Il adapte son texte au destinataire et au contexte, développe certaines de ses idées et les fait progresser entre les phrases et les paragraphes. Son texte comporte des phrases simples et complexes généralement bien structurées. Son répertoire lexical relativement étendu lui permet d'utiliser des mots plus précis ou spécifiques de la langue scolaire. Il fait appel à des stratégies, à des outils de référence et aux technologies à sa disposition pour améliorer ses textes et leur présentation. (39)

## 5.4.7.4.1. Image - Connaissances particulières à la compétence 3 et progression des apprentissages

## 5.4.7.4.2. Préalable à l'écriture

5.4.7.4.2.1. *Tableau – Préalable à l'écriture*

## 5.4.7.4.3. Stratégies d'écriture

5.4.7.4.3.1. *Tableau – Stratégies d'écriture*

Consulter diverses sources d'information (ex. pairs, livres, sites Internet) (42)

Stratégies d'écriture						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
<b>A. Stratégies de planification</b>						
1.	Faire appel à ses expériences personnelles et à ses connaissances antérieures pour générer des idées ou du vocabulaire (ex. : remue-méninges, discussion)		→	→	☆	
2.	Préciser son intention d'écriture et avoir à l'esprit le destinataire de son texte		→	→	☆	
3.	Consulter diverses sources d'information (ex. : pairs, livres, sites Internet)		→	→	☆	
4.	Sélectionner l'information pertinente ou les idées à développer		→	→	→	☆
5.	Organiser l'information ou ses idées selon un plan ou à l'aide d'un outil (ex. : constellation de mots, carte conceptuelle, schéma narratif)		→	→	→	☆
<b>B. Stratégies de mise en texte</b>						
1.	Rédiger une première ébauche à partir de l'information ou des idées retenues		→	→	☆	
2.	Structurer son texte en fonction du genre déterminé		→	→	☆	

(42)

Consulter et utiliser les ressources disponibles (ex. ouvrages de référence, logiciel de traitement de texte) (43)

<b>3. Utiliser ses connaissances antérieures et divers outils</b>					
a. des connaissances orthographiques, lexicales et grammaticales (ex. : mots d'un champ lexical)		→	→	☆	
b. des connaissances textuelles (ex. : structures de texte familières)	→	→	→	☆	
c. des outils pouvant aider à mieux traduire ses idées (ex. : dictionnaire)		→	→	☆	
4. Relire la partie rédigée d'un texte pour enchaîner avec la suite ou revenir sur certains passages		→	→	→	→
5. Intégrer au texte les idées qui surviennent au fur et à mesure ou modifier les idées initiales		→	→	→	→
<b>C. Stratégies de révision</b>					
1. Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce qu'on veut dire		→	→	→	☆
2. Relire son texte plus d'une fois ou le lire à voix haute devant une ou plusieurs personnes pour relever les passages à reformuler		→	→	☆	
3. Modifier son texte à partir de ses observations et des suggestions qui ont été faites pour l'améliorer					
a. sur le plan des idées et de la cohérence (ex. : organisation des idées, façon de reprendre l'information)			→	→	→
b. sur le plan linguistique (ex. : présence et ordre des constituants dans la phrase, ponctuation)			→	→	→
4. Appliquer une procédure de correction (ex. : liste de vérification, grille d'autocorrection)	→	→	☆		
5. Consulter et utiliser les ressources disponibles (ex. : ouvrages de référence, logiciel de traitement de texte)	→	→	→	☆	
<b>D. Stratégies d'évaluation de sa démarche d'écriture</b>					
1. Faire un retour sur					
a. son intention d'écriture		→	→	☆	
b. les stratégies et les ressources utilisées		→	→	→	☆

(43)

5.4.8.

## Compétence 4 – S'adapter à la culture de son milieu

5.4.8.1.

### Sens de la compétence

Selon son âge et sa scolarisation antérieure, l'élève devra s'adapter à des pratiques scolaires pouvant différer de celles de son milieu d'origine. Ainsi, l'école québécoise privilégie certaines méthodes de travail (ex. travail en équipe, recours à des outils technologiques) qui permettent aux élèves de développer leur capacité à collaborer, leur esprit d'initiative et leur autonomie. Elle favorise également une variété de façons d'acquérir des connaissances (ex. utilisation d'une démarche) qui amènent l'élève à réfléchir à sa façon d'apprendre et à s'interroger sur son efficacité, plutôt que de recourir uniquement à la mémorisation et aux automatismes pour faire ses travaux scolaires. Il importe donc de le sensibiliser aux façons de faire de l'école québécoise et à leurs incidences sur sa réussite tout au long de son parcours scolaire. (44)

La culture d'une société comprend de nombreuses dimensions (ex. historique, sociologique, artistique) et le nouvel arrivant ne peut toutes se les approprier rapidement. L'élève relève d'abord des réalités qui sont manifestes dans son environnement immédiat (ex. habillement, alimentation, climat) et perçoit les différences entre sa société d'accueil et son milieu d'origine. Il est amené à élargir peu à peu son regard, se familiarisant avec certains services publics (ex. transport en commun, soins de santé) et apprenant à reconnaître des caractéristiques de la population du Québec ainsi que des aspects de l'organisation du territoire (ex. régions). Graduellement, selon son âge et son développement cognitif, il découvre des règles de vie (ex. respect de l'ordre d'arrivée dans une file d'attente) et des comportements en usage au Québec (ex. arriver à l'heure, respecter une personne ayant autorité) ainsi que les valeurs qui sous-tendent certains comportements (ex. respect de la démocratie, respect de l'autre). Il apprend également à mieux comprendre les divers aspects de la société québécoise en étant amené à relever et à interpréter divers signes culturels rattachés aux textes abordés, aux lieux culturels fréquentés, aux différents médias francophones

explorés ainsi qu'aux œuvres de créateurs québécois qu'il découvre. Peu à peu, il réinvestira ces connaissances dans ses interactions, ses lectures et ses productions écrites. (44)

#### 5.4.8.2. Composantes 4 et ses compétences

5.4.8.2.1. Se familiariser avec la culture scolaire québécoise

5.4.8.2.2. S'approprier des connaissances relatives à la société québécoise

5.4.8.2.3. Mettre à profit ses connaissances sur la culture de la société d'accueil

#### 5.4.8.3. Critères d'observation

#### 5.4.8.4. Attentes de fin de programme

#### 5.4.8.5. Connaissances particulières à la compétence 4 et progression des apprentissages

5.4.8.5.1. Image - Connaissances particulières à la compétence 4 et progression des apprentissages

5.4.8.5.2. Connaissances relatives à la culture scolaire québécoise

5.4.8.5.2.1. *Tableau – Connaissances relatives à la culture scolaire québécoise*

5.4.8.5.3. Connaissances relatives à la société québécoise

5.4.8.5.3.1. *Tableau – Connaissances relatives à la société québécoise*

5.4.8.5.4. Connaissances relatives à la vie en société

5.4.8.5.4.1. *Tableau – Connaissances relatives à la vie en société*

5.4.8.5.5. Connaissances relatives aux produits culturels et à leurs moyens de diffusion

L'intégration de la dimension culturelle dans ses apprentissages permet à l'élève nouvellement arrivé d'en repérer des traces et des manifestations dans son milieu de vie. Dans le cadre scolaire, il importe de l'exposer à différentes œuvres de créateurs québécois et de lui faire connaître les principaux médias francophones ainsi que des événements culturels et des lieux d'expression artistique. (54)

5.4.8.5.5.1. *Tableau – Connaissances relatives aux produits culturels et à leurs moyens de diffusion*

1. Connaître des œuvres de créateurs québécois par

a. l'écoute de chansons du répertoire populaire et traditionnel

b. le visionnement d'œuvres cinématographiques (ex. films ou extraits de films, documentaires)

c. la lecture d'œuvres ou d'extraits d'œuvres littéraires, en version imprimée ou en ligne (ex. bandes dessinées, littérature jeunesse, pièces de théâtre, poésie)

2. Connaître les médias francophones par

a. l'écoute d'émissions de radio ou le visionnement d'émissions de télévision, en direct ou en ligne (ex. émissions destinées aux jeunes et diffusées par Télé-Québec)

b. la lecture de magazines en version imprimée ou en ligne (ex. Les Explorateurs, J'aime lire, Pomme d'api, Les Débrouillards)

c. l'exploration de sites Web (ex. ceux de Radio-Canada ou de Télétoon)



- d. la lecture de journaux en version imprimée ou en ligne (ex. *Le Monde en marche*, un journal local) (54)
3. Participer à des événements ou visiter des lieux d'expression artistique
- a. un festival (ex. Festival international du film pour enfants de Montréal, festival *Juste pour rire*, Carnaval de Québec)
- b. une bibliothèque ou une maison de la culture (ex. bibliothèque du quartier)
- c. un musée (ex. Musée de la civilisation à Québec, Musée des beaux-arts de Montréal)

Connaissances relatives aux produits culturels et à leurs moyens de diffusion						
→	L'élève le fait avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
<b>1. Connaître des œuvres de créateurs québécois par</b>						
	a. l'écoute de chansons du répertoire populaire et traditionnel	→	→	→	→	→
	b. le visionnement d'œuvres cinématographiques (ex. : films ou extraits de films, documentaires)	→	→	→	→	→
	c. la lecture d'œuvres ou d'extraits d'œuvres littéraires, en version imprimée ou en ligne (ex. : bandes dessinées, littérature jeunesse, pièces de théâtre, poésie)		→	→	→	→
<b>2. Connaître les médias francophones par</b>						
	a. l'écoute d'émissions de radio ou le visionnement d'émissions de télévision, en direct ou en ligne (ex. : émissions destinées aux jeunes et diffusées par Télé-Québec)	→	→	→	→	→
	b. la lecture de magazines en version imprimée ou en ligne (ex. : <i>Les Explorateurs</i> , <i>J'aime lire</i> , <i>Pomme d'api</i> , <i>Los Débrouillards</i> )			→	→	→
	c. l'exploration de sites Web (ex. : ceux de Radio-Canada ou de Télétoon)		→	→	→	→
	d. la lecture de journaux en version imprimée ou en ligne (ex. : <i>Le Monde en marche</i> , un journal local)				→	→

(54)

<b>3. Participer à des événements ou visiter des lieux d'expression artistique</b>						
	a. un festival (ex. : Festival international du film pour enfants de Montréal, festival <i>Juste pour rire</i> , Carnaval de Québec)	→	→	→	→	→
	b. une bibliothèque ou une maison de la culture (ex. : bibliothèque du quartier)	→	→	→	→	→
	c. un musée (ex. : Musée de la civilisation à Québec, Musée des beaux-arts de Montréal)	→	→	→	→	→

(55)

5.4.8.5.6. Connaissances relatives à l'ensemble des compétences langagières et progression des apprentissages

5.4.8.5.6.1. *Image*

5.4.8.5.6.2. *Lexique*

5.4.8.5.6.2.1. *Image – Lexique*

5.4.8.5.6.2.2. *Tableau – Lexique*

5.4.8.5.6.3. *Stratégies d'apprentissage*

5.4.8.5.6.3.1. *Tableau – Stratégies d'apprentissage*

iii. des ressources technologiques (ex. Internet, des logiciels, des cédéroms) (65)

<b>4. Utiliser ses connaissances en français, en langue maternelle ou dans une autre langue</b>					
a. pour suppléer à son manque de vocabulaire (ex. : recourir à un congénère, paraphraser)	→	→	☆		
b. pour déduire ou deviner le sens global d'un message ou d'un texte, ou celui d'éléments nouveaux ou inconnus (ex. : faire appel à sa connaissance du sujet)		→	→	☆	
c. pour faire des liens entre divers éléments linguistiques du français ou d'une langue connue (ex. : comparer les morphologies verbales)		→	→	→	☆
<b>5. Organiser ses nouvelles connaissances pour mieux retenir l'information</b>					
a. organiser l'information de manière visuelle (ex. : utiliser des images ou des mots-clés)	→	→	☆		
b. prendre des notes en consignait l'information pertinente		→	→	☆	
c. regrouper, ordonner ou classer les connaissances selon des caractéristiques communes (ex. : établir des champs lexicaux)		→	→	☆	
d. résumer l'information et les idées d'un texte à l'oral ou à l'écrit			→	☆	
6. Réviser les notions apprises à différents moments et de différentes façons pour se familiariser avec elles et pour qu'elles deviennent naturelles et automatiques	→	→	→	☆	
<b>7. Recourir à différents moyens et ressources</b>					
a. pour gérer ses émotions ou réduire son anxiété (ex. : s'encourager, se récompenser, respirer lentement)	→	→	→	☆	
b. pour accomplir des tâches, améliorer sa démarche ou son travail ou encore résoudre un problème					
i. des ressources humaines (ex. : l'enseignant, les pairs, la bibliothécaire)	→	☆			
ii. des ressources linguistiques (ex. : des modèles de phrases, des outils de référence)		→	☆		
iii. des ressources technologiques (ex. : Internet, des logiciels, des cédéroms)		→	→	☆	

(65)

5.4.8.5.6.4. *Connaissances liées au texte oral et au texte écrit*

5.4.8.5.6.4.1. *Image*

5.4.8.5.6.4.2. *Tableau – Connaissances liées au texte oral et au texte écrit*

#### **A. Éléments de la situation de communication**

1. Reconnaître des éléments de la situation de communication à l'oral et à l'écrit

- le message (Sur quoi porte le texte?)
- le destinataire (Qui?) et le destinataire (À qui?)
- l'intention de communication (Pourquoi? Dans quel but?)
- le support de communication (Par quel moyen?)
- le contexte (Dans quelles conditions?)

2. Produire un texte ou interagir

- respecter le thème du message
- tenir compte de certaines caractéristiques de son destinataire (ex. âge, statut)
- respecter l'intention de communication
- choisir un support de communication
- tenir compte du contexte

3. Reconnaître que le registre de langue varie selon les éléments de la situation de communication (ex. registre soutenu dans une lettre destinée au directeur de l'école) (67)

Connaissances liées au texte oral et au texte écrit					
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	<b>Primaire</b>			
☆	L'élève le fait par lui-même.	<b>Paliers</b>			
	L'élève réutilise cette connaissance.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b> <b>5</b>
<b>A. Éléments de la situation de communication</b>					
<b>1. Reconnaître des éléments de la situation de communication à l'oral et à l'écrit</b>					
a.	le message ( <i>Sur quoi porte le texte?</i> )		→	☆	
b.	le destinataire ( <i>Qui?</i> ) et le destinataire ( <i>À qui?</i> )		→	→	☆
c.	l'intention de communication ( <i>Pourquoi? Dans quel but?</i> )		→	→	☆
d.	le support de communication ( <i>Par quel moyen?</i> )		→	→	☆
e.	le contexte ( <i>Dans quelles conditions?</i> )		→	→	☆
<b>2. Produire un texte ou interagir</b>					
a.	respecter le thème du message		→	☆	
b.	tenir compte de certaines caractéristiques de son destinataire (ex. : âge, statut)		→	→	☆
c.	respecter l'intention de communication		→	→	☆
d.	choisir un support de communication		→	→	☆
e.	tenir compte du contexte		→	→	☆
3.	Reconnaître que le registre de langue varie selon les éléments de la situation de communication (ex. : registre soutenu dans une lettre destinée au directeur de l'école)			→	→ ☆

(67)

### C. Genres de textes

1. Observer globalement certains textes littéraires qui permettent de
  - a. raconter (ex. album, conte, court récit, bande dessinée, légende, fait divers, court roman)
  - b. jouer avec les mots et divertir (ex. comptine, poème, chanson, devinette)
2. Observer globalement certains textes courants qui peuvent servir à
  - a. écrire (ex. liste, menu, itinéraire, notice informative, article du Web, biographie) (68)

C. Genres de textes					
<b>1. Observer globalement certains textes littéraires qui permettent de</b>					
a.	raconter (ex. : album, conte, court récit, bande dessinée, légende, fait divers, court roman)		→	→	☆
b.	jouer avec les mots et divertir (ex. : comptine, poème, chanson, devinette)		→	→	☆
<b>2. Observer globalement certains textes courants qui peuvent servir à</b>					
a.	décrire (ex. : liste, menu, itinéraire, notice informative, article du Web, biographie)		→	→	☆

(68)

- b. dire comment faire (ex. consignes, mode d'emploi, recette, règles du jeu, conseils)
  - c. expliquer (ex. article d'encyclopédie ou de journal, reportage, entrevue)
  - d. convaincre ou faire agir (ex. règles de vie, message publicitaire, petite annonce, invitation, texte d'opinion)
3. Comparer les genres de textes lus à des genres de textes connus dans sa langue maternelle ou une autre langue
  4. Produire des textes littéraires ou courants, à l'oral ou à l'écrit, pour raconter, jouer avec les mots et divertir, dire comment faire ou décrire

5. Produire des textes littéraires ou courants, à l'oral ou à l'écrit, pour expliquer et convaincre ou faire agir (69)

<b>b.</b> dire comment faire (ex. : consignes, mode d'emploi, recette, règles du jeu, conseils)	→	→	☆		
<b>c.</b> expliquer (ex. : article d'encyclopédie ou de journal, reportage, entrevue)	→	→	→	☆	
<b>d.</b> convaincre ou faire agir (ex. : règles de vie, message publicitaire, petite annonce, invitation, texte d'opinion)	→	→	→	☆	
<b>3.</b> Comparer les genres de textes lus à des genres de textes connus dans sa langue maternelle ou une autre langue		→	→	→	☆
<b>4.</b> Produire des textes littéraires ou courants, à l'oral ou à l'écrit, pour raconter, jouer avec les mots et divertir, dire comment faire ou décrire	→	→	→	☆	
<b>5.</b> Produire des textes littéraires ou courants, à l'oral ou à l'écrit, pour expliquer et convaincre ou faire agir	→	→	→	→	☆

(69)

5.4.8.5.6.5. *Connaissances liées à la phrase*

5.4.8.5.6.5.1. *Image*

5.4.8.5.6.5.2. *Tableau – Connaissances liées à la phrase*





## 6.1. **Mathématique**

### 6.1.1. **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. (122)

#### 6.1.1.1. **Objectif général du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie**

#### 6.1.1.2. **Apprentissages communs au domaine de la mathématique, de la science et de la technologie**

### 6.1.2. **Présentation de la discipline**

#### 6.1.2.1. **Schéma - Mathématiques**

### 6.1.3. **Compétence 1 – Résoudre une situation-problème mathématique**

#### 6.1.3.1. **Sens de la compétence**

##### 6.1.3.1.1. Explicitation

##### 6.1.3.1.2. Liens avec les compétences transversales

##### 6.1.3.1.3. Contexte de réalisation

##### 6.1.3.1.4. Cheminement de l'élève

#### 6.1.3.2. **Composantes de la compétence**

#### 6.1.3.3. **Critères d'évaluation**

##### **Critères d'évaluation**

- Production d'une solution correcte : démarche et résultat **123**
- Explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution **123**
- Explicitation adéquate (orale ou écrite) de la validation de la solution **23**

Légende\* : **1** 1<sup>er</sup> cycle **2** 2<sup>e</sup> cycle **3** 3<sup>e</sup> 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. (127)

#### 6.1.3.4. **Attentes de fin de cycle**

##### 6.1.3.4.1. Premier cycle

##### 6.1.3.4.2. Deuxième cycle

##### 6.1.3.4.3. Troisième cycle

### 6.1.4. **Compétence 2 – Reasonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques**





#### 6.1.4.1. **Sens de la compétence**

6.1.4.1.1. Explicitation

6.1.4.1.2. Liens avec les compétences transversales

6.1.4.1.3. Contexte de réalisation

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. (128-129)

6.1.4.1.4. Cheminement de l'élève

#### 6.1.4.2. **Composantes de la compétence**

6.1.4.3. **Critères d'évaluation**

6.1.4.4. **Attentes de fin de cycle**

6.1.4.4.1. Premier cycle

6.1.4.4.2. Deuxième cycle

6.1.4.4.3. Troisième cycle

#### 6.1.5. **Compétence 3 – Communiquer à l'aide du langage mathématique**

##### 6.1.5.1. **Sens de la compétence**

6.1.5.1.1. Explicitation

6.1.5.1.2. Liens avec les compétences transversales

6.1.5.1.3. Contexte de réalisation

6.1.5.1.4. Cheminement de l'élève

##### 6.1.5.2. **Composantes de la compétence**

6.1.5.3. **Critères d'évaluation**

6.1.5.4. **Attentes de fin de cycle**

6.1.5.4.1. Premier cycle

6.1.5.4.2. Deuxième cycle

6.1.5.4.3. Troisième cycle

#### 6.1.6. **Savoirs essentiels**

6.1.6.1. **Arithmétique : Sens et écriture des normes**





6.1.6.2. Arithmétique : Sens des opérations sur des nombres

6.1.6.3. Arithmétique : Opérations sur des nombres

6.1.6.4. Géométrie : Figures géométriques et sens spatial

6.1.6.5. Mesure

6.1.6.6. Statistique

6.1.6.7. Probabilité

6.1.7. Repères culturels

6.1.7.1. Symboles

6.1.7.2. Vocabulaire

6.1.8. 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. ②③

S'initier à la simulation d'une expérience aléatoire à l'ordinateur. ②③

Utiliser Internet pour la recherche de récits historiques en rapport avec les concepts étudiés. ②③

Consulter des sites Internet à caractère mathématique, des lexiques et des bases de données. ②③

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. (142)

## 6.2. **Science et technologie**

### 6.2.1. **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. (122)

#### 6.2.1.1. **Objectif général du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie**

#### 6.2.1.2. **Apprentissages communs au domaine de la mathématique, de la science et de la technologie**

### 6.2.2. **Présentation de la discipline**

#### 6.2.2.1. **Image – Science et technologie**

### 6.2.3. **Premier cycle du primaire**

#### 6.2.4. **Compétence 0 – Explorer le monde de la science et de la technologie**

##### 6.2.4.1. **Sens de la compétence**

###### 6.2.4.1.1. **Explicitation**

###### 6.2.4.1.2. **Contexte de réalisation**

###### 6.2.4.1.3. **Cheminement de l'élève**

##### 6.2.4.2. **Composantes de la compétence**

##### 6.2.4.3. **Critères d'évaluation**

##### 6.2.4.4. **Attentes de fin de cycle**

### 6.2.5. **Savoirs essentiels**

#### 6.2.5.1. **Connaissances**

### 6.2.6. **Deuxième et troisième cycles du primaire**







6.2.7. **Compétence 1 – Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique**

6.2.7.1. **Sens de la compétence**

6.2.7.1.1. Explicitation

6.2.7.1.2. Lien avec les compétences transversales

6.2.7.1.3. Contexte de réalisation

6.2.7.1.4. Cheminement de l'élève

6.2.7.2. **Composantes de la compétence**

6.2.7.3. **Critères d'évaluation**

**Critères d'évaluation**

- Description adéquate du problème ou de la problématique d'un point de vue scientifique ou technologique ②③
- Utilisation d'une démarche appropriée à la nature du problème ou de la problématique ②③
- Élaboration d'explications pertinentes ou de solutions réalistes ②③
- Justification des explications ou des solutions ②③

Légende\*: ② 2<sup>e</sup> cycle ③ 3<sup>e</sup> 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. (151)

6.2.7.4. **Attentes de fin de cycle**

6.2.7.4.1. Deuxième cycle

6.2.7.4.2. Troisième cycle

6.2.8. **Compétence 2 – Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie**

6.2.8.1. **Sens de la compétence**

6.2.8.1.1. Explicitation

6.2.8.1.2. Lien avec les compétences transversales

6.2.8.1.3. Contexte de réalisation

6.2.8.1.4. Cheminement de l'élève

6.2.8.2. **Composantes de la compétence**

6.2.8.3. **Critères d'évaluation**

6.2.8.4. **Attentes de fin de cycle**

6.2.8.4.1. Deuxième cycle





#### 6.2.8.4.2. 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'astronautique, etc. (153)

#### 6.2.9. **Compétence 3 – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie**

##### 6.2.9.1. **Sens de la compétence**

###### 6.2.9.1.1. Explicitation

###### 6.2.9.1.2. Lien 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. (154)

###### 6.2.9.1.3. Contexte de réalisation

###### 6.2.9.1.4. Cheminement de l'élève

##### 6.2.9.2. **Composantes de la compétence**

##### 6.2.9.3. **Critères d'évaluation**

##### 6.2.9.4. **Attentes de fin de cycle**

###### 6.2.9.4.1. Deuxième cycle

###### 6.2.9.4.2. Troisième cycle

#### 6.2.10. **Repères culturels**

##### 6.2.10.1. **La science, la technologie et les autres champs de l'activité humaine**

##### 6.2.10.2. **Histoire**

##### 6.2.10.3. **Personnes**

##### 6.2.10.4. **Valeurs**

##### 6.2.10.5. **Éthique**

##### 6.2.10.6. **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. (156)

6.2.10.7. **Limites**

6.2.11. **Savoirs essentiels**

6.2.11.1. **Connaissances : L'univers matériel**

6.2.11.1.1. Matière

6.2.11.1.2. Énergie

6.2.11.1.3. Forces et mouvements

6.2.11.1.4. Systèmes et interaction

- Machines simples (ex.:levier, plan incliné, vis, poulie, treuil) – Autres machines (ex.:chariot, roue hydraulique, éolienne)
- Fonctionnement d'objets fabriqués (ex.:matériaux, formes, fonctions)
- Servomécanisme et robots
- Technologie du transport (ex.:automobile, avion, bateau)
- Technologie de l'électron (ex.:téléphone, radio, enregistrement du son, télévision, transistor, microprocesseur, ordinateur) (158)

6.2.11.1.5. Techniques et instrumentation

6.2.11.1.6. Langage approprié

6.2.11.2. **La terre et l'espace**

6.2.11.3. **L'Univers vivant**

6.2.11.4. **Stratégies**

6.2.12. **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. (161)



## 7.1. **Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté**

### 7.1.1. **Domaine de l'univers social**

#### 7.1.1.1. **Objectif général du domaine de l'univers social**

#### 7.1.1.2. **Apprentissages communs au domaine de l'univers social**

### 7.1.2. **Premier cycle du primaire**

## 7.1.3. **Compétence 0 – Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société**

### 7.1.3.1. **Sens de la compétence**

#### 7.1.3.1.1. **Explicitation**

#### 7.1.3.1.2. **Liens avec les compétences transversales**

#### 7.1.3.1.3. **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. (166)

#### 7.1.3.1.4. **Cheminement de l'élève**

### 7.1.3.2. **Composantes de la compétence**

#### 7.1.3.3. **Critères d'évaluation**

#### 7.1.3.4. **Attentes de fin de cycle**

### 7.1.4. **Savoirs essentiels**

#### 7.1.4.1. **Connaissances**

#### 7.1.4.2. **Techniques**

### 7.1.5. **Présentation des disciplines**

#### 7.1.5.1. **Image – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté**

## 7.1.6. **Compétence 1 – Lire l'organisation d'une société sur son territoire**

### 7.1.6.1. **Sens de la compétence**

#### 7.1.6.1.1. **Explicitation**

#### 7.1.6.1.2. **Liens avec les compétences transversales**



Le développement de cette compétence fait appel à l'ensemble des compétences transversales d'ordre intellectuel. 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. (172)

#### 7.1.6.1.3. 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. (172)

#### 7.1.6.1.4. Cheminement de l'élève

#### 7.1.6.2. Composantes de la compétence

#### 7.1.6.3. Critères d'évaluation

#### 7.1.6.4. Attentes de fin de cycle

##### 7.1.6.4.1. Deuxième cycle

##### 7.1.6.4.2. Troisième cycle

#### 7.1.7. **Compétence 2 – Interpréter le changement dans une société et sur son territoire**

#### 7.1.7.1. Sens de la compétence

##### 7.1.7.1.1. Explicitation

##### 7.1.7.1.2. Liens avec les compétences transversales

##### 7.1.7.1.3. 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. (174)

##### 7.1.7.1.4. Cheminement de l'élève

#### 7.1.7.2. Composantes de la compétence

#### 7.1.7.3. Critères d'évaluation

#### 7.1.7.4. Attentes de fin de cycle



7.1.7.4.1. Deuxième cycle

7.1.7.4.2. Troisième cycle

## 7.1.8. **Compétence 3 – S’ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire**

### 7.1.8.1. **Sens de la compétence**

7.1.8.1.1. Explicitation

7.1.8.1.2. Liens avec les compétences transversales

7.1.8.1.3. 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. (176)

7.1.8.1.4. Cheminement de l’élève

### 7.1.8.2. **Composantes de la compétence**

#### 7.1.8.3. **Critères d’évaluation**

#### 7.1.8.4. **Attentes de fin de cycle**

7.1.8.4.1. Deuxième cycle

7.1.8.4.2. Troisième cycle

## 7.1.9. **Savoirs essentiels**

### 7.1.9.1. **Connaissances**

7.1.9.1.1. Image – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

### 7.1.9.2. **Grilles d’étude de différentes sociétés et de leur territoire**

### 7.1.9.3. **Contenus spécifiques aux sociétés à l’étude**

7.1.9.3.1. Connaissances liées à la Compétence 1

7.1.9.3.1.1. *La société iroquoienne vers 1500*

7.1.9.3.1.2. *La société en Nouvelle-France vers 1645*

7.1.9.3.1.3. *La société canadienne en Nouvelle-France vers 1745*

7.1.9.3.1.4. *La société canadienne vers 1820*

7.1.9.3.1.5. *La société québécoise vers 1905*

7.1.9.3.1.6. *La société québécoise vers 1980*

7.1.9.3.2. Connaissances liées à la Compétence 2



- 7.1.9.3.2.1. *La société iroquoise entre 1500 et 1745*
- 7.1.9.3.2.2. *La société française et la société canadienne en Nouvelle-France entre 1645 et 1745*
- 7.1.9.3.2.3. *La société canadienne entre 1745 et 1820*
- 7.1.9.3.2.4. *La société canadienne et la société québécoise entre 1820 et 1900*
- 7.1.9.3.2.5. *La société québécoise entre 1900 et 1980*
- 7.1.9.3.3. *Connaissances liées à la Compétence 3*
- 7.1.9.3.3.1. *La société iroquoise et la société Algonquienne vers 1500*
- 7.1.9.3.3.2. *La société iroquoise et la société Inca vers 1500*
- 7.1.9.3.3.3. *La société canadienne en Nouvelle-France et des sociétés anglo-américaines des Treize colonies vers 1745*
- 7.1.9.3.3.4. *La société canadienne des Prairies et celle de la Côte Ouest vers 1900*
- 7.1.9.3.3.5. *La société québécoise et une société non démocratique vers 1980*
- 7.1.9.3.3.6. *La société des Micmacs et la société inuitienne vers 1980*
- 7.1.9.3.3.7. *Démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire*
- 7.1.9.3.3.8. *Techniques particulières à la géographie*
- 7.1.9.3.3.9. *Techniques particulières à l'histoire*



## 8.1. **Art dramatique**

### 8.1.1. **Domaine des arts**

#### 8.1.1.1. **Présentation**

8.1.1.1.1. Objectif général du domaine des arts

8.1.1.1.2. Apprentissages communs au domaine des arts

8.1.1.1.3. Schéma – Domaine des arts

#### 8.1.1.2. **Savoirs essentiels**

8.1.1.2.1. Proposition 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 **123**
- L’autre **123**
- Le monde naturel **123**
- Le monde construit **123**
- Les lieux **123**
- Le temps **123** (192)

8.1.1.2.2. Aspects affectifs

#### 8.1.1.3. **Présentation de la discipline**

8.1.1.3.1. Schéma – Art dramatique

## 8.1.2. **Compétence 1 – Inventer des séquences dramatiques**

### 8.1.2.1. **Sens de la compétence**

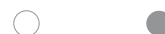
Au cours du développement de cette compétence, l’élève est aussi amené à prendre conscience de plusieurs processus associés aux composantes des compétences transversales et à faire des liens avec des apprentissages d’autres disciplines. Ainsi, la compétence 1 lui permet d’exploiter l’information, de 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. (198)

8.1.2.1.1. Explicitation

8.1.2.1.2. Liens avec les compétences transversales

8.1.2.1.3. Contexte de réalisation

8.1.2.1.4. Cheminement de l’élève







### 8.1.2.2. Composantes de la compétence

### 8.1.2.3. Critères d'évaluation

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création
- Utilisation pertinente et variée des éléments de techniques de jeu, de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage dramatique
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments
- Organisation complexe des éléments
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création

Légende\* : ❶ 1<sup>er</sup> cycle ❷ 2<sup>e</sup> cycle ❸ 3<sup>e</sup> 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.

### 8.1.2.4. Attentes de fin de cycle

8.1.2.4.1. Premier cycle

8.1.2.4.2. Deuxième cycle

8.1.2.4.3. Troisième cycle

## 8.1.3. Compétence 2 – Interpréter des séquences dramatiques

### 8.1.3.1. Sens de la compétence

8.1.3.1.1. Explicitation

8.1.3.1.2. 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. (200)

8.1.3.1.3. Contexte de réalisation

8.1.3.1.4. Cheminement de l'élève

### 8.1.3.2. Composantes de la compétence

### 8.1.3.3. Critères d'évaluation

8.1.3.4. Attentes de fin de cycle





- 8.1.3.4.1. Premier cycle
- 8.1.3.4.2. Deuxième cycle
- 8.1.3.4.3. Troisième cycle
- 8.1.4. **Compétence 3 – Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades**
- 8.1.4.1. **Sens de la compétence**
- 8.1.4.1.1. Explicitation
- 8.1.4.1.2. 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. (202)
- 8.1.4.1.3. 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. (202)
- 8.1.4.1.4. Cheminement de l'élève
- 8.1.4.2. **Composantes de la compétence**
- 8.1.4.3. **Critères d'évaluation**
- 8.1.4.4. **Attentes de fin de cycle**
- 8.1.4.4.1. Premier cycle
- 8.1.4.4.2. Deuxième cycle
- 8.1.4.4.3. Troisième cycle
- 8.1.5. **Savoirs essentiels**
- 8.1.5.1. **Connaissances**
- 8.1.5.2. **Langage dramatique**
- 8.1.5.3. **Techniques de jeu**





8.1.5.4. **Techniques théâtrales**

8.1.5.5. **Mode de théâtralisation**

8.1.5.6. **Structures**

8.1.5.7. **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. (206)

8.1.5.8. **Vocabulaire**

8.1.6. **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.
- Scénariser des séquences dramatiques à partir d'une banque d'images ou d'un logiciel de dessin.
- Écrire une séquence dramatique en collaboration avec un correspondant d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays en utilisant Internet.

**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.
- 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.
- 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.
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur la marionnette, le personnage et le costume.
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur le jeu clownesque, le théâtre d'ombres et l'espace scénographique.
- Effectuer, à partir de cédéroms, une collecte d'informations sur le jeu masqué.
- Fournir des informations sur la création d'un spectacle pour le site Web de l'école.
- Rechercher dans Internet des textes produits par ou pour des élèves.
- Consulter des sites Internet associés à un artiste ou à une compagnie de théâtre. (207)



## 8.2. **Arts plastiques**

### 8.2.1. **Domaine des arts**

#### 8.2.1.1. **Présentation**

8.2.1.1.1. Objectif général du domaine des arts

8.2.1.1.2. Apprentissages communs au domaine des arts

8.2.1.1.3. Schéma – Domaine de arts

#### 8.2.1.2. **Savoirs essentiels**

8.2.1.2.1. 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 **123**
- L’autre **123**
- Le monde naturel **123**
- Le monde construit **123**
- Les lieux **123**
- Le temps **123**

8.2.1.2.2. Aspects affectifs

8.2.1.2.3. Actions ou stratégies associées à la démarche de création

#### 8.2.2. **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. (210)

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. (210)

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. (210)

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. (210)

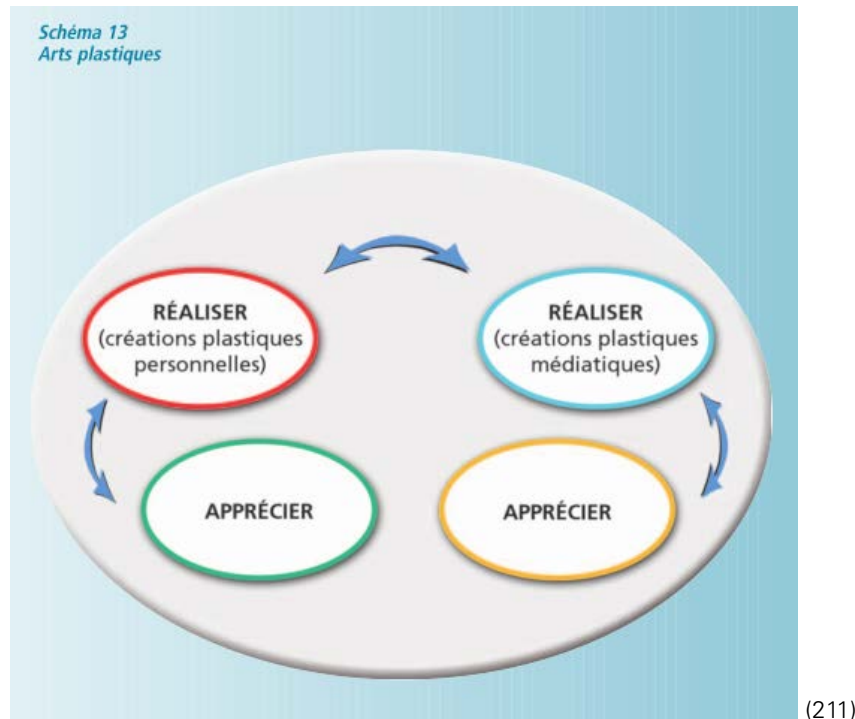
Ainsi, l'élève a l'occasion de réaliser ses propres images : il s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités de matériaux adaptés et d'éléments du langage plastique. De plus, la réalisation de créations plastiques médiatiques lui permet de s'interroger 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. (210)

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. (210)

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. (211)

## 8.2.2.1. Schéma – Arts plastiques

8.2.3. **Compétence 1 – Réaliser des créations plastiques personnelles**8.2.3.1. **Sens de la compétence**

8.2.3.1.1. Explicitation

8.2.3.1.2. 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. (212)

8.2.3.1.3. Contexte de réalisation

8.2.3.1.4. Cheminement de l'élève

8.2.3.2. **Composantes de la compétence**8.2.3.3. **Critères d'évaluation**

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés et précis
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés, précis et contrôlés

- Utilisation pertinente du langage plastique
- Utilisation pertinente et variée d'éléments du langage plastique
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments
- Organisation complexe des éléments
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création – Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création

Légende\* : ❶ 1<sup>er</sup> cycle ❷ 2<sup>e</sup> cycle ❸ 3<sup>e</sup> 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.

#### 8.2.3.4. Attentes de fin de cycle

8.2.3.4.1. Premier cycle

8.2.3.4.2. Deuxième cycle

8.2.3.4.3. Troisième cycle

#### 8.2.4. **Compétence 2 – Réaliser des créations plastiques médiatiques**

##### 8.2.4.1. **Sens de la compétence**

8.2.4.1.1. 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. (214)

8.2.4.1.2. 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. (214)

### 8.2.4.1.3. 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. (214)

### 8.2.4.1.4. 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. (214)

### 8.2.4.2. Composantes de la compétence

#### RÉALISER DES CRÉATIONS PLASTIQUES MÉDIATIQUES

Exploiter des idées de création inspirées par une proposition de création médiatique

Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique selon le message

Partager son expérience de création médiatique

Finaliser sa réalisation médiatique

Organiser les éléments résultant de ses choix selon le message (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles) et le destinataire (215)



(215)





8.2.4.2.1. Savoirs essentiels

8.2.4.3. **Critères d'évaluation**

- Relation entre sa réalisation, la proposition de création médiatique et le ou les destinataires
- Présence de quelques éléments explicitant le message en fonction des destinataires
- Présence d'éléments explicitant le message et intégrant des repères culturels en fonction des destinataires
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés et précis.
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés, précis et contrôlés
- Utilisation pertinente du langage plastique
- Utilisation pertinente et variée d'éléments du langage plastique
- Organisation simple des éléments
- Organisation cohérente des éléments
- Organisation complexe des éléments
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création

8.2.4.4. **Attentes de fin de cycle**

8.2.4.4.1. 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 signifiants pour lui. (215)

8.2.4.4.2. 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. (215)

8.2.4.4.3. Troisième cycle

8.2.5. **Compétence 3 – Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades**

8.2.5.1. **Sens de la compétence**

8.2.5.1.1. 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. (216)

#### 8.2.5.1.2. 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. (216)

#### 8.2.5.1.3. 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. (216)

#### 8.2.5.1.4. Cheminement de l'élève

#### 8.2.5.2. Composantes de la compétence

APPRÉCIER DES ŒUVRES D'ART, DES OBJETS CULTURELS DU PATRIMOINE ARTISTIQUE, DES IMAGES MÉDIATIQUES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES

Examiner une œuvre d'art, un objet culturel du patrimoine artistique, une image médiatique ou une réalisation plastique personnelle ou médiatique au regard d'éléments de contenu

Examiner une œuvre d'art, un objet culturel du patrimoine artistique ou une image médiatique au regard d'aspects socioculturels (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles)

Partager son expérience d'appréciation

Porter un jugement d'ordre critique ou esthétique

Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné (217)

8.2.5.2.1. Savoirs essentiels

8.2.5.3. **Critères d'évaluation**

8.2.5.4. **Attentes de fin de cycle**

8.2.5.4.1. 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. (217)

8.2.5.4.2. 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. (217)

8.2.5.4.3. 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. (217)

8.2.6. **Savoirs essentiels**

8.2.6.1. **Connaissances**

8.2.6.1.1. Gestes transformateurs et leurs prolongements, les outils

**Gestes**

- Tracer à main levée (crayon feutre, craie, pastel, fusain).
- Appliquer un pigment coloré : en aplat (gouache).
- Appliquer un pigment coloré : en aplat et à la tache (gouache).
- Appliquer un pigment coloré : en aplat, à la tache et au trait (gouache et encre).
- Déchirer, entailler, découper, enduire une surface de colle (papier et carton).
- Ajourer (papier et carton).
- Tracer en creux (pâte à cartogravure, pastel à l'huile, encre).
- Tracer en creux (sur aluminium).
- Tracer en creux (sur polystyrène).
- Imprimer (monotype avec gouache).
- Imprimer (objets divers avec gouache, frottis avec craie de cire).

- Imprimer (objets divers avec gouache, monotype avec gouache et surfaces texturées).
- Souder, pincer un matériau malléable (pâte à modeler).
- Souder, pincer un matériau malléable (argile, papier mâché).
- Plier, entailler, friser (papier et carton).
- Fixer ensemble des volumes (papier, carton et objets).
- Fixer et équilibrer des volumes (papier, carton et objets).
- Certains gestes seront aussi exploités de façon virtuelle par le biais de l'ordinateur.

#### Outils

- Brosse
- Pinceau
- Éponge
- Ciseaux
- Souris et crayon électronique

8.2.6.1.2. Langage plastique

8.2.6.1.3. Répertoire visuel pour l'appréciation

8.2.6.1.3.1.

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. (219)

- Productions plastiques (en rapport avec les éléments disciplinaires abordés)
  - Réalisations des élèves
  - 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

8.2.6.1.4. Vocabulaire

8.2.6.1.5. Gestes

8.2.6.1.6. Techniques

8.2.6.1.7. Matériaux

8.2.6.1.8. Outils

brosse  
ciseaux  
crayon électronique  
éponge  
pinceau



8.2.6.1.9. Langage plastique

8.2.6.1.10. Autres

création médiatique

création plastique

8.2.7. **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.
- Utiliser l'ordinateur pour garder en mémoire ses créations plastiques personnelles et médiatiques.
- Imprimer ses réalisations plastiques personnelles et médiatiques.

#### **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.
- Utiliser des cédéroms et Internet pour recueillir de l'information sur des artistes, leur époque et leurs œuvres ou pour découvrir des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques.
- Utiliser Internet pour transmettre virtuellement ses réalisations plastiques à des élèves d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays.
- Enregistrer les résultats de ses recherches sur une disquette.
- Utiliser Internet pour rechercher et observer des réalisations plastiques d'élèves d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays.
- Rencontrer des artistes qui utilisent des multimédias.
- Faire part de son appréciation en utilisant un logiciel de traitement de texte.
- Fournir des renseignements sur des créations plastiques pour le site Web de l'école.

#### **Aspects affectifs**

- Accepter la nature et les particularités de la création à l'aide de l'ordinateur.
- Partager l'outil avec des camarades.
- Respecter le matériel informatique. (221)

8.3. **Danse**

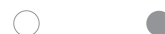
8.3.1. **Domaine des arts**

8.3.1.1. **Présentation**

8.3.1.1.1. Objectif général du domaine des arts

8.3.1.1.2. Apprentissages communs du domaine des arts

8.3.1.1.3. Schéma – Domaine des arts





### 8.3.1.2. **Savoirs essentiels**

#### 8.3.1.2.1. 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 **123**
- L'autre **123**
- Le monde naturel **123**
- Le monde construit **123**
- Les lieux **123**
- Le temps **123** (192)

#### 8.3.1.2.2. Aspects affectifs

#### 8.3.1.2.3. Actions ou stratégies associées à la démarche de création

### 8.3.2. **Présentation de la discipline**

#### 8.3.2.1. **Schéma - Danse**

### 8.3.3. **Compétence 1 – Inventer des danses**

#### 8.3.3.1. **Sens de la compétence**

##### 8.3.3.1.1. Explication

##### 8.3.3.1.2. 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. (226)

##### 8.3.3.1.3. Contexte de réalisation

##### 8.3.3.1.4. Cheminement de l'élève

### 8.3.3.2. **Composantes de la compétence**

### 8.3.3.3. **Critères d'évaluation**

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création
- Utilisation pertinente et variée des éléments de technique du mouvement
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage de la danse
- Organisation simple des éléments



- Organisation cohérente des éléments
- Organisation complexe des éléments
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création

Légende\* : ❶ 1<sup>er</sup> cycle ❷ 2<sup>e</sup> cycle ❸ 3<sup>e</sup> 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.

### 8.3.3.4. Attentes de fin de cycle

8.3.3.4.1. Premier cycle

8.3.3.4.2. Deuxième cycle

8.3.3.4.3. Troisième cycle

### 8.3.4. Compétence 2 – Interpréter des danses

#### 8.3.4.1. Sens de la compétence

8.3.4.1.1. Explication

8.3.4.1.2. 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. (228)

8.3.4.1.3. Contexte de réalisation

8.3.4.1.4. Cheminement de l'élève

#### 8.3.4.2. Composantes de la compétence

8.3.4.3. Critères d'évaluation

#### 8.3.4.4. Attentes de fin de cycle

8.3.4.4.1. Premier cycle

8.3.4.4.2. Deuxième cycle

8.3.4.4.3. Troisième cycle

### 8.3.5. Compétence 3 – Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades

#### 8.3.5.1. Sens de la compétence



8.3.5.1.1. Explication

8.3.5.1.2. 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. (230)

8.3.5.1.3. 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. (226)

8.3.5.1.4. Cheminement de l'élève

8.3.5.2. **Composantes de la compétence**

8.3.5.3. **Critères d'évaluation**

8.3.5.4. **Attentes de fin de cycle**

8.3.5.4.1. Premier cycle

8.3.5.4.2. Deuxième cycle

8.3.5.4.3. Troisième cycle

8.3.6. **Savoirs essentiels**

8.3.6.1. **Connaissance**

8.3.6.2. **Langage de la danse**

8.3.6.2.1. Corps

8.3.6.2.2. Temps

8.3.6.2.3. Espace

8.3.6.2.4. Énergie

8.3.6.2.5. Relations entre partenaires

8.3.6.2.6. Technique du mouvement

8.3.6.2.7. Règles relatives aux mouvements d'ensemble





8.3.6.2.8. Procédés de composition

8.3.6.2.9. Structures

### 8.3.6.3. 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. (235)

### 8.3.7. 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.
  - Fournir des renseignements sur la création d'un spectacle pour le site Web de l'école.
- Notation de danses
  - Utiliser un logiciel graphique ou de traitement de texte pour produire la notation simple d'une danse créée par l'élève. (236)

## 8.4. Musique

### 8.4.1. Domaine des arts

#### 8.4.1.1. Présentation

8.4.1.1.1. Objectif général du domaine des arts

8.4.1.1.2. Apprentissages communs du domaine des arts

8.4.1.1.3. Schéma – Domaine des arts

#### 8.4.1.2. Savoirs essentiels

8.4.1.2.1. 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 123
- L'autre 123

- Le monde naturel ①②③
- Le monde construit ①②③
- Les lieux ①②③
- Le temps ①②③ (192)

8.4.1.2.2. Aspects affectifs

8.4.1.2.3. Actions ou stratégies associées à la démarche de création

8.4.2. **Présentation**

8.4.2.1. **Schéma - Musique**

8.4.3. **Compétence 1 – Inventer des pièces vocales ou instrumentales**

8.4.3.1. **Sens de la compétence**

8.4.3.1.1. Explicitation

8.4.3.1.2. 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. (240)

8.4.3.1.3. 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. (240)

8.4.3.1.4. Cheminement de l'élève

8.4.3.2. **Composantes de la compétence**

8.4.3.3. **Critères d'évaluation**

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création ①②③
- Utilisation pertinente et variée des éléments du langage musical ①②③
- Utilisation pertinente et variée des moyens sonores et des éléments de techniques ①②③
- 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 ②③

Légende\* : ① 1<sup>er</sup> cycle ② 2<sup>e</sup> cycle ③ 3<sup>e</sup> 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. (241)

#### 8.4.3.4. Attentes de fin de cycle

8.4.3.4.1. Premier cycle

8.4.3.4.2. Deuxième cycle

8.4.3.4.3. Troisième cycle

#### 8.4.4. **Compétence 2 – Interpréter des pièces musicales**

##### 8.4.4.1. Sens de la compétence

8.4.4.1.1. Explicitation

8.4.4.1.2. 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. (242)

8.4.4.1.3. Contexte de réalisation

8.4.4.1.4. Cheminement de l'élève

##### 8.4.4.2. Composantes de la compétence

8.4.4.3. Critères d'évaluation

##### 8.4.4.4. Attentes de fin de cycle

8.4.4.4.1. Premier cycle

8.4.4.4.2. Deuxième cycle

8.4.4.4.3. Troisième cycle

#### 8.4.5. **Compétence 3 – Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades**

##### 8.4.5.1. Sens de la compétence

8.4.5.1.1. Explicitation

8.4.5.1.2. 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. (244)

#### 8.4.5.1.3. 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. (244)

#### 8.4.5.1.4. Cheminement de l'élève

### 8.4.5.2. Composantes de la compétence

#### 8.4.5.3. Critères d'évaluation

#### 8.4.5.4. Attentes de fin de cycle

##### 8.4.5.4.1. Premier cycle

##### 8.4.5.4.2. Deuxième cycle

##### 8.4.5.4.3. Troisième cycle

### 8.4.6. **Savoirs essentiels**

### 8.4.7. **Connaissances**

#### 8.4.7.1. Langage musical

#### 8.4.7.2. Représentation graphique

#### 8.4.7.3. Moyens sonores

- Voix
  - Voix chantée
  - Effets vocaux
- Corps
  - Percussions corporelles
- Instruments de musique
  - Instruments de percussion
  - Flûte à bec
  - Autres instruments de la classe

- Objets sonores
  - Bois et métal
  - Papier, tissus
  - Matériaux divers
- Technologies de l'information et de la communication
  - Sons produits à l'aide d'un logiciel, d'un séquenceur ou d'un synthétiseur

#### 8.4.7.4. Techniques instrumentales

#### 8.4.7.5. Procédés de composition

#### 8.4.7.6. Structures

#### 8.4.7.7. 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, néoclassicisme, 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. (249)

#### 8.4.7.8. Vocabulaire

#### 8.4.8. 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.
  - Créer une banque de sons échantillonnés.
- Procédés de composition
  - Utiliser un synthétiseur ou un logiciel séquenceur pour produire des séquences sonores.
  - Utiliser un synthétiseur ou un logiciel séquenceur pour produire des séquences sonores destinées à un portfolio virtuel.
- Représentation graphique
  - Utiliser un logiciel graphique ou de traitement de texte pour produire son code personnel ou sa partition.
- Répertoire musical 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.
  - 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. (250)

## 9.1. **Éducation physique et à la santé**

### 9.1.1. **Développement personnel**

#### 9.1.1.1. **Apprentissages communs au domaine du développement personnel**

#### 9.1.1.2. **Schéma – Domaines du développement personnel**

### 9.1.2. **Présentation de la discipline**

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. (256)

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. (256)

#### 9.1.2.1. **Schéma – Éducation physique et à la santé**

### 9.1.3. **Compétence 1 – Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques**

#### 9.1.3.1. **Sens de la compétence**

##### 9.1.3.1.1. **Explicitation**

##### 9.1.3.1.2. **Lien avec les compétences transversales**

##### 9.1.3.1.3. **Contexte de réalisation**

##### 9.1.3.1.4. **Cheminement de l'élève**

#### 9.1.3.2. **Composantes de la compétence**

#### 9.1.3.3. **Critères d'évaluation**

- Justification du choix d'actions **123**
- Exécution d'enchaînements d'actions **123**
- Exécution d'actions simultanées **123**
- Détermination des améliorations souhaitables ou des éléments à conserver **123**
- Identification de pistes de réinvestissement **123**

Légende\*: **1** 1<sup>er</sup> cycle **2** 2<sup>e</sup> cycle **3** 3<sup>e</sup> 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. (259)

9.1.3.4. **Attentes de fin de cycle**

9.1.3.4.1. Premier cycle

9.1.3.4.2. Deuxième cycle

9.1.3.4.3. Troisième cycle

9.1.3.5. **Savoirs essentiels**

9.1.3.5.1. Connaissances

9.1.3.5.2. Savoir-faire moteur

9.1.3.5.3. Moyens d'action

9.1.4. **Compétence 2 – Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques**

9.1.4.1. **Sens de la compétence**

9.1.4.1.1. Explicitation

9.1.4.1.2. Lien avec les compétences transversales

9.1.4.1.3. Contexte de réalisation

9.1.4.1.4. Cheminement de l'élève

9.1.4.2. **Composantes de la compétence**

9.1.4.3. **Critères d'évaluation**

9.1.4.4. **Attentes de fin de cycle**

9.1.4.4.1. Premier cycle

9.1.4.4.2. Deuxième cycle

9.1.4.4.3. Troisième cycle

9.1.4.5. **Savoirs essentiels**

9.1.4.5.1. Connaissances

9.1.4.5.2. Stratégies

9.1.4.5.3. Savoir-faire moteur

9.1.4.5.4. Moyens d'action

9.1.4.5.5. Savoir-être

9.1.5. **Compétence 3 – Adopter un mode de vie sain et actif**

9.1.5.1. **Sens de la compétence**



- 9.1.5.1.1. Explicitation
- 9.1.5.1.2. Lien avec les compétences transversales
- 9.1.5.1.3. Contexte de réalisation
- 9.1.5.1.4. Cheminement de l'élève

#### 9.1.5.2. **Composantes de la compétence**

#### 9.1.5.3. **Critères d'évaluation**

#### 9.1.5.4. **Attentes de fin de cycle**

- 9.1.5.4.1. Premier cycle
- 9.1.5.4.2. Deuxième cycle
- 9.1.5.4.3. 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. (267)

#### 9.1.5.5. **Savoirs essentiels**

- 9.1.5.5.1. Connaissances
- 9.1.5.5.2. Habitudes de vie
- 9.1.5.5.3. Effets de la sédentarité sur :
- 9.1.5.5.4. Structure en fonctionnement du corps

#### 9.1.6. **Repères culturels**

Ces repères concernent l'ensemble des trois compétences

- 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) (269)

### 9.1.7. **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. ②③
- Utiliser des logiciels pour créer et développer des horaires d'activités physiques. ②③
- Utiliser des logiciels pour l'enregistrement de ses choix alimentaires sur une période donnée. ①②③
- 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. ②③ (269)

## 9.2. **Programme Éthique et culture religieuse**

### 9.2.1. **Préambule**

#### 9.2.1.1. **Évolution cohérente**

#### 9.2.1.2. **Rupture et continuité**

#### 9.2.1.3. **Changement d'orientations**

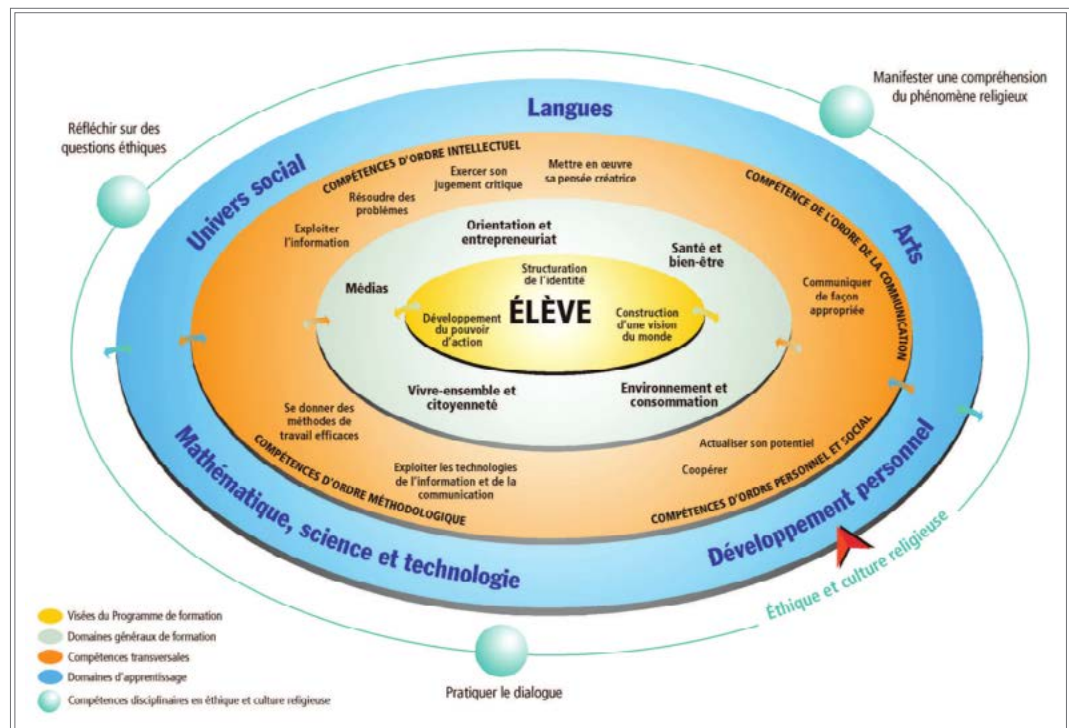
#### 9.2.1.4. **Exigences nouvelles liées à la posture professionnelle**

#### 9.2.1.5. **Avantages pour les élèves**

#### 9.2.1.6. **Image – Apport du programme d'éthique et de culture religieuse au Programme de formation**

## Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



### 9.2.2. Présentation du Programme

#### 9.2.2.1. Présentation du programme

#### 9.2.2.2. Éthique

L'éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions. Cette réflexion éthique, qui permet le développement du sens moral de la personne, est indispensable pour faire des choix judicieux. Tout en exprimant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'exercer un jugement critique, ces choix sont susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique. Dans ce programme, on tient compte des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde. La réflexion porte sur des sujets tels que les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des questions qui nous interpellent tous comme membres d'une société en constante transformation, tels le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les impacts que peuvent avoir sur le vivre-ensemble certaines avancées scientifiques et technologiques. (279)

##### 9.2.2.2.1. Des représentations du monde et de l'être humain

##### 9.2.2.2.2. La pratique du dialogue

#### 9.2.2.3. Culture religieuse

##### 9.2.2.3.1. Autres représentations du monde et de l'être humain

9.2.2.3.2. La pratique du dialogue

9.2.2.4. **Finalités du programme d'éthique et culture religieuse**

9.2.2.4.1. La reconnaissance de l'autre

9.2.2.4.2. La poursuite du bien commun

9.2.2.5. **Compétences à développer et relations entre elles**

9.2.2.5.1. Schéma – Dynamique des compétences et finalités du programme

9.2.2.6. **Du primaire à la fin du secondaire**

9.2.3. **Relations entre le Programme d'éthique et culture religieuse et les autres éléments du Programme de formation**

9.2.3.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

9.2.3.1.1. Santé et bien-être

9.2.3.1.2. Orientation et entrepreneuriat

9.2.3.1.3. Environnement et consommation

9.2.3.1.4. Médias

Comme les questions en matière d'éthique, de religion et de dialogue font souvent la une de l'actualité, la prise en compte du domaine Médias est tout indiquée dans ce programme. Des situations dans lesquelles il est question de messages sexistes, stéréotypés ou violents pourraient permettre aux élèves de considérer divers types de discriminations dans les médias. L'examen du traitement que réservent les médias à certains sujets, telle la signification symbolique de pratiques religieuses alimentaires et vestimentaires, est l'occasion de les amener à faire preuve de sens critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées. Enfin, lorsqu'on cherche à habiliter les élèves à interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue, on les amène à s'interroger sur l'influence positive ou négative des messages médiatiques. (283)

9.2.3.1.5. Vivre ensemble et citoyenneté

9.2.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

Au cœur du programme d'éthique et culture religieuse, la compétence Pratiquer le dialogue a des liens significatifs avec trois compétences transversales. D'abord, son développement sollicite plusieurs aspects de la compétence Communiquer de façon appropriée, tels que le recours à divers modes de communication, l'appropriation de différents langages ainsi que la gestion de la communication. Elle mobilise également la compétence transversale Exercer son jugement critique, les élèves devant justifier leurs points de vue et nuancer leurs opinions sur des sujets complexes. Enfin, la pratique du dialogue conduit naturellement à l'exercice de la compétence Coopérer, puisque le dialogue exige des attitudes de respect de l'autre et d'ouverture.

Il importe de rappeler aussi l'importance des compétences transversales Se donner des méthodes de travail efficaces et Exploiter les technologies de l'information et de la communication, qui sont régulièrement sollicitées dans les tâches que les élèves sont appelés à réaliser. (284)

- 9.2.3.3. **Relations avec les autres domaines d'apprentissage**
- 9.2.3.4. **Schéma – Liens possibles entre ce programme et les autres domaines d'apprentissage**
- 9.2.4. **Contexte pédagogique**
- 9.2.4.1. **Planification des situations d'apprentissage et d'évaluation en éthique et culture religieuse**
- 9.2.4.1.1. Combinaison et traitement équitable des compétences
- 9.2.4.1.2. Combinaison des thèmes et des éléments de contenu
- 9.2.4.1.2.1. *Schéma – Combinaison des thèmes et des éléments de contenu*
- 9.2.4.1.3. Progression des apprentissages
- 9.2.4.1.4. Éléments à prendre en considération
- 9.2.4.1.4.1. *Schéma – Éléments clés d'une situation d'apprentissage et d'évaluation*
- 9.2.4.2. **Climat de classe**
- 9.2.4.3. **Rôle des élèves**
- 9.2.4.4. **Rôle de l'enseignement**
- 9.2.4.4.1. Posture professionnelle
- 9.2.4.4.2. Interventions pédagogiques
- 9.2.4.5. **Prise en compte de l'environnement**

Le milieu dans lequel vivent les élèves, que ce soit l'école, le village ou la ville, a ses caractéristiques propres sur le plan social, culturel et religieux. En effet, dans chaque milieu coexistent diverses croyances, valeurs, convictions et visions du monde. En partant de la réalité des jeunes, l'enseignant favorise des échanges d'idées et d'expériences et fait ainsi découvrir aux élèves la richesse de leur milieu. Pour leur permettre de s'approprier la réalité d'autres jeunes et de découvrir d'autres espaces culturels, il recourt aux médias tels que les journaux, la télévision, la radio ou Internet. (291)

9.2.4.6. **Ressources diversifiées**

En classe d'éthique et culture religieuse, on doit faciliter l'accès à des ressources riches et diversifiées, susceptibles d'alimenter la réflexion éthique et de permettre l'exploration de la diversité religieuse et d'autres représentations du monde et de l'être humain sous différents angles. Ainsi, les élèves doivent avoir accès à :

- des écrits divers : ouvrages de référence, périodiques, articles de journaux, textes de loi, encyclopédies, dictionnaires spécialisés, livres sacrés, etc.;
- des personnes-ressources : représentants d'organismes communautaires et sociaux, spécialistes en information, spécialistes d'une question donnée, intervenants scolaires (notamment les professionnels des services complémentaires), etc.;

- des supports matériels ou techniques : tableau d'écriture, écran, projecteur multimédia, tableau d'affichage pour les travaux, magnétophone, ordinateur, etc.;
- d'autres ressources : sites Internet, musées, centres de recherche ou d'interprétation, documents iconographiques, patrimoniaux ou audiovisuels, bibliothèque scolaire ou municipale, œuvres artistiques diverses (arts visuels, arts scéniques, musique), etc.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication rend accessibles plusieurs de ces ressources. Les élèves doivent donc pouvoir les utiliser comme outils de recherche aussi bien que comme supports pour leurs productions. L'enseignant peut, pour sa part, y recourir au moment de sa planification. (292)

#### 9.2.4.7. **Évaluation des apprentissages**

9.2.4.7.1. Une fonction d'aide à l'apprentissage

9.2.4.7.2. Une fonction reconnaissance des compétences

#### 9.2.5. **Compétence 1 – Réfléchir sur des questions éthiques**

9.2.5.1.1. Sens de la compétence

9.2.5.1.2. Composantes de la compétence

9.2.5.1.2.1. *Cheminement des élèves au cours des trois cycles du primaire*

9.2.5.1.2.2. *Complémentarité par rapport aux deux autres compétences*

#### 9.2.5.2. **Composantes de la compétence (premier cycle du primaire)**

9.2.5.2.1. Cerner une situation d'un point de vue éthique

9.2.5.2.2. Évaluer des options ou des actions possibles

9.2.5.2.3. Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

#### 9.2.5.3. **Critères d'évaluation (premier cycle du primaire)**

#### 9.2.5.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du primaire)**

#### 9.2.5.5. **Composantes de la compétence (deuxième cycle du primaire)**

9.2.5.5.1. Cerner une situation d'un point de vue éthique

9.2.5.5.2. Évaluer des options ou des actions possibles

9.2.5.5.3. Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

#### 9.2.5.6. **Critères d'évaluation (deuxième cycle du primaire)**

#### 9.2.5.7. **Attentes de fin de cycle (deuxième cycle du primaire)**

#### 9.2.5.8. **Composantes de la compétence (troisième cycle du primaire)**

9.2.5.8.1. Cerner une situation d'un point de vue éthique

9.2.5.8.2. Évaluer des options ou des actions possibles

9.2.5.8.3. Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique et social

- 9.2.5.9. **Critères d'évaluation (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.5.10. **Attentes de fin de cycle (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.6. **Compétence 2 – Manifester une compréhension du phénomène religieux**
- 9.2.6.1.1. Sens de la compétence
- 9.2.6.1.2. Composantes de la compétence
  - 9.2.6.1.2.1. *Cheminement des élèves au cours des trois cycles du primaire*
  - 9.2.6.1.2.2. *Complémentarité par rapport aux deux autres compétences*
- 9.2.6.2. **Composantes de la compétence (premier cycle du primaire)**
- 9.2.6.2.1. Explorer des expressions du religieux
- 9.2.6.2.2. Considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
- 9.2.6.2.3. Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel
- 9.2.6.3. **Critères d'évaluation (premier cycle du primaire)**
- 9.2.6.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du primaire)**
- 9.2.6.5. **Composantes de la compétence (deuxième cycle du primaire)**
- 9.2.6.5.1. Explorer des expressions du religieux
- 9.2.6.5.2. Considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
- 9.2.6.5.3. Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel
- 9.2.6.6. **Critères d'évaluation (deuxième cycle du primaire)**
- 9.2.6.7. **Attentes de fin de cycle (deuxième cycle du primaire)**
- 9.2.6.8. **Composantes de la compétence (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.6.8.1. Explorer des expressions du religieux
- 9.2.6.8.2. Considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
- 9.2.6.8.3. Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel
- 9.2.6.9. **Critères d'évaluation (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.6.10. **Attentes de fin de cycle (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.7. **Compétence 3 – Pratiquer le dialogue**
- 9.2.7.1.1. Sens de la compétence
- 9.2.7.1.2. Composantes de la compétence
  - 9.2.7.1.2.1. *Cheminement des élèves au cours des trois cycles du primaire*
  - 9.2.7.1.2.2. *Complémentarité par rapport aux deux autres compétences*
- 9.2.7.2. **Composantes de la compétence (premier cycle du primaire)**

- 9.2.7.2.1. Organiser sa pensée
- 9.2.7.2.2. Élaborer un point de vue
- 9.2.7.2.3. Interagir avec les autres
- 9.2.7.3. **Critères d'évaluation (premier cycle du primaire)**
- 9.2.7.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du primaire)**
- 9.2.7.5. **Composantes de la compétence (deuxième cycle du primaire)**
- 9.2.7.5.1. Organiser sa pensée
- 9.2.7.5.2. Élaborer un point de vue
- 9.2.7.5.3. Interagir avec les autres
- 9.2.7.6. **Critères d'évaluation (deuxième cycle du primaire)**
- 9.2.7.7. **Attentes de fin de cycle (deuxième cycle du primaire)**
- 9.2.7.8. **Composantes de la compétence (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.7.8.1. Organiser sa pensée
- 9.2.7.8.2. Élaborer un point de vue
- 9.2.7.8.3. Interagir avec les autres
- 9.2.7.9. **Critères d'évaluation (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.7.10. **Attentes de fin de cycle (troisième cycle du primaire)**
- 9.2.8. **Progression des apprentissages d'un cycle à l'autre**

La première section, Ressources à mobiliser, regroupe les thèmes, les éléments de contenu et les notions et concepts nécessaires au développement de chaque compétence. Elle fournit aussi des pistes pour tenir compte de la diversité, de la provenance et du contenu des ressources écrites, humaines et médiatiques que l'élève est invité à mobiliser. La deuxième section, Contexte et modalités de réalisation, reprend l'essentiel des indications pédagogiques du contenu de formation des trois compétences. Elle décrit aussi les exigences des tâches proposées à l'élève dans le but de le rendre de plus en plus autonome. Enfin, la troisième section, Démarche de l'élève, indique à l'enseignant des façons de faire pour favoriser chez l'élève le développement de son autonomie au regard de ses apprentissages. (309)

- 9.2.8.1. **Ressources à mobiliser**
- 9.2.8.1.1. Tableau – L'enseignant planifie des SAE en se référant aux thèmes et aux éléments de contenu
- 9.2.8.1.2. Tableau – L'enseignant planifie des SAE qui amènent l'élève à construire progressivement sa représentation de notions et de concepts
- 9.2.8.1.3. Tableau – L'enseignant planifie des SAE qui permettent à l'élève de mobiliser des ressources écrites, humaines et médiatiques

En ce qui concerne leur variété, les ressources sont :

- Premier cycle
  - accessibles
  - en nombre restreint
- Deuxième cycle
  - accessibles
  - en quantité variée
- Troisième cycle
  - différentes
  - parfois spécialisées
  - nombreuses

En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont :

- Premier cycle
  - fournies par l'enseignant
- Deuxième cycle
  - fournies parfois par l'enseignant, parfois par l'élève
- Troisième cycle

En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont :

- Premier cycle
  - explicites et accessibles à l'élève
- Deuxième cycle
  - explicites et accessibles à l'élève
- Troisième cycle
  - expliquées par l'enseignant si elles sont implicites (312)

3. L'ENSEIGNANT PLANIFIE DES SAE QUI PERMETTENT À L'ÉLÈVE DE MOBILISER DES RESSOURCES ÉCRITES, HUMAINES ET MÉDIATIQUES		
Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle
<b>En ce qui concerne leur variété, les ressources sont :</b>		
- accessibles - en nombre restreint	- accessibles - en quantité variée	- différentes - parfois spécialisées - nombreuses
<b>En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont :</b>		
- fournies par l'enseignant	- fournies parfois par l'enseignant, parfois par l'élève	
<b>En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont :</b>		
- explicites et accessibles à l'élève		- expliquées par l'enseignant si elles sont implicites

(312)

## 9.2.8.2. Contexte et modalités de réalisation

9.2.8.2.1. Tableau – L'enseignant planifie des SAE en se référant aux indications pédagogiques

9.2.8.2.2. Tableau – L'enseignant planifie des SAE en tenant compte des exigences liées aux tâches à réaliser





### 9.2.8.3. Démarche de l'élève

### 9.2.9. Contenu de formation

#### 9.2.9.1. Repères culturels

#### 9.2.9.2. Notions et concepts

- Règle morale : Norme morale qui précise comment un principemoral devrait s'appliquer dans une situation donnée ou comment une valeur devrait s'actualiser dans une telle situation. Par exemple, la règle « il est interdit de pirater des logiciels » peut être une application, dans le code de vie d'une école, du principe « tu ne dois pas voler ton prochain », comme elle peut être une actualisation de la valeur d'honnêteté. (318)

#### 9.2.9.3. Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments du contenu

##### 9.2.9.3.1. Prescription

##### 9.2.9.3.2. Tableau – Premier cycle du primaire

##### 9.2.9.3.2.1. *Thème : Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivant*

##### 9.2.9.3.2.2. *Thème : Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants*

#### **Exemples indicatifs**

- Mes responsabilités à la maison : à l'égard des membres de ma famille, des animaux domestiques, des plantes, etc.
- Mes responsabilités à l'école : à l'égard de mes amis, des élèves, des adultes et des autres êtres vivants
- Le rôle de l'être humain dans la réponse aux besoins des autres êtres vivants
- Les actions qui favorisent l'épanouissement des êtres vivants
- Les actions qui blessent les êtres vivants – Les façons de traiter les êtres vivants dans les médias
- Les règles de vie en famille
- Les règles de vie en classe
- La distinction entre les gestes permis et les gestes défendus
- Des valeurs qui balisent les relations telles que la collaboration, l'entraide, le partage et le souci à l'égard des êtres vivants
- Les sources de valeurs et de normes : la famille, l'école, la société, la religion, etc.
- La protection des végétaux et des animaux
- La protection des êtres humains et la promotion de leur dignité (320)



Thème : Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants	
<p><b>Indications pédagogiques</b> Faire prendre conscience aux élèves des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, et des responsabilités qui s'y rattachent.</p> <p>Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves pour les amener à explorer des rôles et des responsabilités assumés par les membres de leur famille ou de leur école. Les amener à découvrir les valeurs et les normes qui balisent la vie familiale et scolaire, à distinguer une action appropriée envers un être vivant d'une action qui ne l'est pas, et à reconnaître celles qui témoignent d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants.</p>	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
<b>Des responsabilités dans la famille et à l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mes responsabilités à la maison : à l'égard des membres de ma famille, des animaux domestiques, des plantes, etc.</li> <li>- Mes responsabilités à l'école : à l'égard de mes amis, des élèves, des adultes et des autres êtres vivants</li> </ul>
<b>Des traitements appropriés et inappropriés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le rôle de l'être humain dans la réponse aux besoins des autres êtres vivants</li> <li>- Les actions qui favorisent l'épanouissement des êtres vivants</li> <li>- Les actions qui blessent les êtres vivants</li> <li>- Les façons de traiter les êtres vivants dans les médias</li> </ul>
<b>Des valeurs et des normes qui balisent l'agir dans la famille et à l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les règles de vie en famille</li> <li>- Les règles de vie en classe</li> <li>- La distinction entre les gestes permis et les gestes défendus</li> <li>- Des valeurs qui balisent les relations telles que la collaboration, l'entraide, le partage et le souci à l'égard des êtres vivants</li> <li>- Les sources de valeurs et de normes : la famille, l'école, la société, la religion, etc.</li> </ul>
<b>Des personnes ou des groupes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La protection des végétaux et des animaux</li> <li>- La protection des êtres humains et la promotion de leur dignité</li> </ul>
<p><b>Exemples de questionnement éthique pour le premier cycle du primaire</b> Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du premier cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sécurité des enfants</li> <li>- La consommation des ressources à la maison et dans l'environnement immédiat</li> <li>- La solidarité avec les enfants d'ici et d'ailleurs</li> <li>- L'obéissance dans la famille et à l'école : amour et punition</li> <li>- Le partage des objets d'utilisation commune à la maison et à l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les sentiments et les émotions dans les relations interpersonnelles : la jalousie, la colère, l'affection, l'amitié, etc.</li> <li>- Le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc.</li> <li>- Le rôle des humains en ce qui concerne les espèces animales et végétales en danger</li> <li>- Le deuil vécu à la mort d'un être vivant</li> </ul>

(320)

## 9.2.9.3.3. Tableau – Deuxième cycle du primaire

9.2.9.3.3.1. *Thème : Les relations interpersonnelles dans des groupes*9.2.9.3.3.2. *Thème : Des exigences de la vie de groupe***Exemples indicatifs**

- Des comportements, des attitudes et des actions qui favorisent la vie de groupe : la mise à profit de ses talents et de ses capacités, l'écoute active, l'ouverture à l'autre, l'empathie, etc.
- Des comportements, des attitudes et des actions qui nuisent à la vie de groupe : l'égoïsme, la violence verbale, l'exclusion, la médisance, etc.
- Des règles de vie ou des interdits dans différents groupes, leur source séculière ou religieuse, leur raison d'être et leur possible remise en question
- La distinction entre ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas dans la vie de groupe
- Les valeurs séculières ou religieuses qui sous-tendent la vie de groupe, leur source, leur raison d'être et leur possible remise en question
- Le partage des objets et des espaces communs
- L'influence des sentiments des autres sur moi
- L'influence de mes sentiments sur les autres
- La gestion des tensions et des conflits
- Les rôles et les responsabilités dans divers groupes au Québec et ailleurs
- Les relations de groupe présentées dans les médias (322)

### Exemples de questionnement éthique pour le deuxième cycle du primaire

Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du deuxième cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.

- Le partage des tâches : équité versus égalité
- L'utilisation d'Internet pour prendre sa place dans un groupe
- Des rôles et responsabilités des enfants dans des pays en voie de développement
- Des rôles et responsabilités des enfants, d'hier à aujourd'hui : à la ville, à la campagne
- Le traitement médiatique de la vie de groupe
- Le sens de l'amitié
- La vérité et le mensonge
- La non-conformité au groupe et ses conséquences
- L'intimidation
- L'exclusion et son impact sur la personne
- L'expression des sentiments et des émotions dans les relations interpersonnelles
- La distinction entre un droit et un privilège (322)

Thème : Des exigences de la vie de groupe	
<p><b>Indications pédagogiques</b></p> <p>Faire reconnaître aux élèves des attitudes, des gestes et des actions qui facilitent les relations interpersonnelles, de même que des valeurs et des normes qui favorisent le vivre-ensemble. Les amener à réaliser que ces balises peuvent être remises en question, modifiées et améliorées dans certaines situations.</p> <p>Prendre appui sur le fait que c'est en jouant à part entière leur rôle de membres d'un groupe que les élèves sont à même de découvrir les conditions qui en favorisent le bon fonctionnement et qui assurent le bien-être de chacun. Les amener à examiner les actions qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe. Leur faire découvrir la raison d'être des règles, des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe. Les amener à s'intéresser aux rôles et aux responsabilités assumés par les membres d'un groupe, et à en explorer la diversité dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs.</p>	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
<b>Des comportements et des attitudes qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Des comportements, des attitudes et des actions qui favorisent la vie de groupe : la mise à profit de ses talents et de ses capacités, l'écoute active, l'ouverture à l'autre, l'empathie, etc.</li> <li>– Des comportements, des attitudes et des actions qui nuisent à la vie de groupe : l'égoïsme, la violence verbale, l'exclusion, la médisance, etc.</li> </ul>
<b>Des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Des règles de vie ou des interdits dans différents groupes, leur source séculière ou religieuse, leur raison d'être et leur possible remise en question</li> <li>– La distinction entre ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas dans la vie de groupe</li> <li>– Les valeurs séculières ou religieuses qui sous-tendent la vie de groupe, leur source, leur raison d'être et leur possible remise en question</li> </ul>
<b>Des conditions qui assurent ou non le bien-être personnel de chaque membre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Le partage des objets et des espaces communs</li> <li>– L'influence des sentiments des autres sur moi</li> <li>– L'influence de mes sentiments sur les autres</li> <li>– La gestion des tensions et des conflits</li> </ul>
<b>Des rôles et des responsabilités des membres d'un groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les rôles et les responsabilités dans divers groupes au Québec et ailleurs</li> <li>– Les relations de groupe présentées dans les médias</li> </ul>
<p><b>Exemples de questionnement éthique pour le deuxième cycle du primaire</b></p> <p>Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du deuxième cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Le partage des tâches : équité versus égalité</li> <li>– L'utilisation d'Internet pour prendre sa place dans un groupe</li> <li>– Des rôles et responsabilités des enfants dans des pays en voie de développement</li> <li>– Des rôles et responsabilités des enfants, d'hier à aujourd'hui : à la ville, à la campagne</li> <li>– Le traitement médiatique de la vie de groupe</li> <li>– Le sens de l'amitié</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La vérité et le mensonge</li> <li>– La non-conformité au groupe et ses conséquences</li> <li>– L'intimidation</li> <li>– L'exclusion et son impact sur la personne</li> <li>– L'expression des sentiments et des émotions dans les relations interpersonnelles</li> <li>– La distinction entre un droit et un privilège</li> </ul>

(322)

9.2.9.3.4. Tableau – Troisième cycle du primaire

9.2.9.3.4.1. *Thème : Des personnes membres de la société*

#### Exemples indicatifs

- Les changements physiques et psychologiques et leurs effets
- Les aspects inchangés de sa personnalité

- Les besoins liés à l'adolescence
- La place des adolescents dans la société
- L'adolescence dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs
- L'être humain, un être qui construit sa propre identité au contact des autres
- La reconnaissance de ce qui rapproche les personnes et de ce qui les éloigne
- L'affirmation de soi
- La peur et le rejet de la différence
- L'apprivoisement des différences et leur complémentarité
- Des causes : l'ignorance, l'incompréhension, la méconnaissance et la non-reconnaissance de l'autre
- Des effets : discrimination, rejet, etc.
- Le rôle des médias (323)

Troisième cycle du primaire	
Thème : Des personnes membres de la société	
<p><b>Indications pédagogiques</b> Faire prendre conscience aux élèves des différences entre des membres d'une société et de l'influence que chacun exerce sur les autres.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves construisent leur identité et apprennent à se connaître par leurs interactions avec les autres pour les amener à s'intéresser aux ressemblances et aux différences entre les personnes et à réaliser qu'elles peuvent être une source d'enrichissement aussi bien que de conflit. Les amener à porter un regard critique sur des effets que peuvent avoir des généralisations, des stéréotypes et des préjugés sur certains membres de la société. Les amener aussi à reconnaître que l'influence que chacun exerce sur les autres et celle qu'ils subissent ont un impact sur l'affirmation de soi.</p>	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
<i>Le jeune, un membre de la société</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les changements physiques et psychologiques et leurs effets</li> <li>– Les aspects inchangés de sa personnalité</li> <li>– Les besoins liés à l'adolescence</li> <li>– La place des adolescents dans la société</li> <li>– L'adolescence dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs</li> </ul>
<i>Des différences comme source d'enrichissement et de conflit dans la vie en société</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'être humain, un être qui construit sa propre identité au contact des autres</li> <li>– La reconnaissance de ce qui rapproche les personnes et de ce qui les éloigne</li> <li>– L'affirmation de soi</li> <li>– La peur et le rejet de la différence</li> <li>– L'apprivoisement des différences et leur complémentarité</li> </ul>
<i>Des préjugés, des généralisations et des stéréotypes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Des causes : l'ignorance, l'incompréhension, la méconnaissance et la non-reconnaissance de l'autre</li> <li>– Des effets : discrimination, rejet, etc.</li> <li>– Le rôle des médias</li> </ul>

(323)

9.2.9.3.4.2.

*Thème : Des exigences de la vie en société***Exemples de questionnement éthique pour le troisième cycle du primaire**

Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du troisième cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.

- Le respect des droits des enfants
- Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme tels qu'ils sont présentés dans les médias
- Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme dans diverses cultures
- L'esthétique du corps véhiculée dans les médias
- L'hypersexualisation des jeunes filles
- La discrimination et les préjugés dans son milieu et dans les médias
- La recherche de ce qu'est une société juste

- Le taxage
- Les effets de l'ignorance
- L'autonomie à l'adolescence (324)

Thème : Des exigences de la vie en société	
<p><b>Indications pédagogiques</b> Faire saisir aux élèves les liens existant entre les droits et les responsabilités, et favoriser l'adoption d'une manière responsable et éclairée d'être et d'agir qui respecte la dignité humaine et favorise le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves sont régulièrement en présence de la diversité des façons de penser, d'être et d'agir pour les amener à reconnaître des situations acceptables et inacceptables dans la société. Les amener à reconnaître des gestes et des attitudes qui contribuent à une gestion satisfaisante des tensions et des conflits entre les personnes. Leur faire explorer des valeurs, des normes et des droits qui régissent la vie en société ainsi que des repères pour interagir avec des personnes différentes.</p>	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
<b>L'acceptable et l'inacceptable dans la société</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des actions et des attitudes qui favorisent la vie en société ou qui y nuisent</li> <li>- Des comportements appropriés ou inappropriés à l'égard des jeunes enfants, des personnes âgées, de l'autorité, des amis, des pairs à l'école et dans ses loisirs</li> <li>- Le traitement des enfants ici et ailleurs</li> </ul>
<b>La gestion des tensions ou des conflits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des sources de tension ou de conflit dans la vie en société</li> <li>- Des gestes et des attitudes qui contribuent à gérer des tensions ou des conflits</li> <li>- Des gestes et des attitudes qui alimentent les tensions ou les conflits</li> <li>- La recherche d'ententes</li> <li>- La prise en compte des tensions irréconciliables</li> </ul>
<b>Des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leur source, séculière ou religieuse, leur raison d'être et leur possible remise en question</li> <li>- La reconnaissance de l'égalité des personnes</li> <li>- Des droits et des responsabilités dans la vie en société</li> <li>- Des personnes ou des groupes dont l'action contribue ou non au vivre-ensemble</li> <li>- Des repères pour agir dans une autre culture issue de son milieu ou d'ailleurs dans le monde</li> </ul>
<p><b>Exemples de questionnement éthique pour le troisième cycle du primaire</b> Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du troisième cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect des droits des enfants</li> <li>- Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme tels qu'ils sont présentés dans les médias</li> <li>- Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme dans diverses cultures</li> <li>- L'esthétique du corps véhiculée dans les médias</li> <li>- L'hypersexualisation des jeunes filles</li> <li>- La discrimination et les préjugés dans son milieu et dans les médias</li> <li>- La recherche de ce qu'est une société juste</li> <li>- Le taxage</li> <li>- Les effets de l'ignorance</li> <li>- L'autonomie à l'adolescence</li> </ul>	

(324)

## 9.2.9.4. Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments du contenu

### 9.2.9.4.1. Prescription

### 9.2.9.4.2. Rappel

### 9.2.9.4.3. Tableau – Premier cycle du primaire

### 9.2.9.4.4. Tableau – Deuxième cycle du primaire

#### 9.2.9.4.4.1. *Thème : Des pratiques religieuses en communauté*

#### 9.2.9.4.4.2. *Thème : Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune*

#### **Indications pédagogiques**

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux. (329)

### Exemples indicatifs

Des monuments :

- la croix de chemin (c), la statue (c, h, b), le cimetière (c, p, j, sa, ar, ae), le tumulus funéraire (sa), le monument au soldat inconnu (ae), etc.

Des édifices :

- l'église (c, p, o), des noms d'écoles, de collèges, d'hôpitaux (c), le monastère (c, b), la synagogue (j), la pagode (b), le temple (h), la mosquée (i), etc.

La toponymie :

- des noms de rues (c), des noms de villages (c), des noms de villes (c), des noms de montagnes (c), des noms de lacs (c), des noms de places (c), l'autoroute du Souvenir (ae), etc.

Des œuvres artistiques :

- des œuvres littéraires et des vitraux (c, p, j, ae), des expressions langagières (c, p, ae), des peintures (c, p, j, b, h, ae), de la musique (c, p, h, sa, ar, ae), les cantiques et les psaumes (c, p, j), des sculptures (c, h, b, sa, ae), des pictogrammes (sa), des miniatures (i), la calligraphie (i), la main de Fatma (i), le jardin zen (b), des films (ae), etc.

Des œuvres communautaires :

- des banques alimentaires et vestimentaires (c, p, ar, ae), les refuges pour les sans-abri (c, p, ae), la Société de Saint-Vincent-de-Paul (c), l'Armée du Salut (p), un musée de l'Holocauste (j), un centre communautaire juif (j), la maison longue (sa), un centre culturel islamique (i), le scoutisme (p, ae), le YMCA (p, ae), etc.

Des événements culturels reliés au religieux :

- la guignolée des médias ou des pompiers (c, ae), la procession au flambeau (c, ae), la marche du chemin de croix (c), des pow-wow (sa), des rassemblements pour la paix (ae), etc.

Des symboles et des images représentant l'origine du monde :

- l'arbre de la connaissance (c, p, j), Aum (h), la tortue (sa), le cercle sacré (sa), etc. Des récits de l'origine du monde :
- le récit de la Création (c, p, j, i), la création d'Adam et d'Ève (c, p, j, i), le récit du yin et du yang (ar), le récit du crapaud rapporteur de la boue primordiale (sa), etc.

Des repères culturels reliés à des représentations de l'origine du monde :

- la « pomme » d'Adam et d'Ève (ae), Adam et Ève et le jardin d'Eden (c, p), le mandala (b), le yin et le yang (ar), etc. (329)

Thème : Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune	
<b>Indications pédagogiques</b> Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.	
Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
<b>L'environnement physique</b>	Des monuments : – la croix de chemin (c), la statue (c, h, b), le cimetière (c, p, j, sa, ar, ae), le tumulus funéraire (sa), le monument au soldat inconnu (ae), etc. Des édifices : – l'église (c, p, o), des noms d'écoles, de collèges, d'hôpitaux (c), le monastère (c, b), la synagogue (j), la pagode (b), le temple (h), la mosquée (i), etc. La toponymie : – des noms de rues (c), des noms de villages (c), des noms de villes (c), des noms de montagnes (c), des noms de lacs (c), des noms de places (c), l'autoroute du Souvenir (ae), etc.
<b>Des expressions communautaires et culturelles</b>	Des œuvres artistiques : – des œuvres littéraires et des vitraux (c, p, j, ae), des expressions langagières (c, p, ae), des peintures (c, p, j, b, h, ae), de la musique (c, p, h, sa, ar, ae), les cantiques et les psaumes (c, p, j), des sculptures (c, h, b, sa, ae), des pictogrammes (sa), des miniatures (i), la calligraphie (i), la main de Fatma (i), le jardin zen (h), des films (ae), etc. Des œuvres communautaires : – des banques alimentaires et vestimentaires (c, p, ar, ae), les refuges pour les sans-abri (c, p, ae), la Société de Saint-Vincent-de-Paul (c), l'Armée du Salut (p), un musée de l'Holocauste (j), un centre communautaire juif (j), la maison longue (sa), un centre culturel islamique (i), le scoutisme (p, ae), le YMCA (p, ae), etc. Des événements culturels reliés au religieux : – la guignolée des médias ou des pompiers (c, ae), la procession au flambeau (c, ae), la marche du chemin de croix (c), des pow-wow (sa), des rassemblements pour la paix (ae), etc.
<b>Des représentations de l'origine du monde</b>	Des symboles et des images représentant l'origine du monde : – l'arbre de la connaissance (c, p, j), Aum (h), la tortue (sa), le cercle sacré (sa), etc. Des récits de l'origine du monde : – le récit de la Création (c, p, j, i), la création d'Adam et d'Ève (c, p, j, i), le récit du yin et du yang (ar), le récit du crapaud rapporteur de la boue primordiale (sa), etc. Des repères culturels reliés à des représentations de l'origine du monde : – la « pomme » d'Adam et d'Ève (ae), Adam et Ève et le jardin d'Éden (c, p), le mandala (b), le yin et le yang (ar), etc.

(329)

- 9.2.9.4.5. Tableau – Troisième cycle du primaire
- 9.2.9.5. Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu
- 9.2.9.5.1. Prescription
- 9.2.9.6. Des formes de dialogues et des conditions favorables
- 9.2.9.6.1. Indications pédagogiques
- 9.2.9.6.2. Premier cycle
- 9.2.9.6.3. Deuxième cycle
- 9.2.9.6.4. Troisième cycle
- 9.2.9.6.5. Tableau – Formes de dialogue et conditions favorables
- 9.2.9.7. Des moyens pour élaborer un point de vue
- 9.2.9.7.1. Indications pédagogiques
- 9.2.9.7.2. Premier cycle
- 9.2.9.7.3. Deuxième cycle
- 9.2.9.7.4. Troisième cycle
- 9.2.9.7.5. Tableau – ND
- 9.2.9.8. Des moyens pour interroger un point de vue
- 9.2.9.8.1. Indications pédagogiques

9.2.9.8.2. Premier cycle

9.2.9.8.3. Deuxième cycle

9.2.9.8.4. Troisième cycle

9.2.9.8.5. Tableau – Types de jugements

- La Bible est le livre saint des chrétiens.
- Les médias ont de l'influence dans notre société. (336)

Primaire			Éléments de contenu	Définitions	Exemples	Pistes pour interroger un point de vue
1	2	3				
D	C	C	<b>Jugement de préférence</b>	Proposition subjective par rapport à des goûts ou à des préférences.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pour moi, la démocratie est préférable à la dictature.</li> <li>– J'aime les festivités de Noël.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Chercher les raisons de cette préférence.</li> <li>– Se questionner pour savoir s'il existe des raisons pour cette préférence, etc.</li> </ul>
D	C	C	<b>Jugement de prescription</b>	Proposition énonçant une recommandation ou une obligation. Le jugement de prescription affirme la nécessité d'accomplir un acte, de modifier une situation ou de résoudre un problème.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tu ne tueras point.</li> <li>– Il faut être solidaire pour garder notre école propre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement.</li> <li>– Se questionner pour savoir s'il existe des raisons pour ce jugement.</li> <li>– S'assurer que la proposition est réaliste et qu'elle a des chances de se vérifier dans la pratique, etc.</li> </ul>
D	C		<b>Jugement de réalité</b>	Proposition établissant un constat qui se veut objectif par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La Bible est le livre saint des chrétiens.</li> <li>– Les médias ont de l'influence dans notre société.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vérifier la provenance des sources : une observation personnelle, un témoignage fiable, une théorie scientifique valable, une autorité reconnue, etc.</li> <li>– Vérifier la fiabilité des faits avancés ou du témoignage, etc.</li> </ul>

(336)

9.2.9.8.6. Tableau – Procédés susceptibles d'entraver le dialogue

Consiste à faire appel à une image figée d'un groupe de personnes en ne tenant pas compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets. (337)

Primaire			Éléments de contenu	Définitions	Exemples
1	2	3			
D	C	C	<b>Généralisation abusive</b>	Consiste à passer d'un jugement portant sur un ou quelques cas à une conclusion générale, sans s'assurer que l'échantillonnage est assez représentatif pour que la conclusion soit valide.	Un homme est mort dans un accident d'automobile. Il portait sa ceinture de sécurité. S'il avait omis de la porter, il s'en serait probablement tiré. Je peux donc affirmer que les ceintures de sécurité sont plus dangereuses qu'utiles, et que les gens ne devraient pas les porter.
D	C	C	<b>Attaque personnelle</b>	Consiste à attaquer une personne de manière à détruire sa crédibilité plutôt que son argumentation.	Martin est gros, donc il ne peut pas nous dire ce qu'est une bonne alimentation.
	D	C	<b>Appel au clan</b>	Consiste à faire accepter ou rejeter un argument parce qu'il est endorsed par une personne ou un groupe de personnes jugés estimables ou non estimables.	Puisque nos meilleurs amis affirment qu'aller au théâtre est une activité ennuyante, tu devrais considérer que le théâtre est une activité ennuyante.
	D		<b>Appel à la popularité</b>	Consiste à justifier l'idée que quelque chose est vrai ou acceptable par le simple fait qu'un grand nombre de personnes l'affirme sans en avoir vérifié l'exactitude.	Tout le monde s'accorde pour dire que « la vérité sort de la bouche des enfants », donc les enfants ont toujours raison.
	D		<b>Appel au préjugé</b>	Consiste à faire appel à une opinion préconçue, favorable ou défavorable, qui est souvent imposée par le milieu, l'époque ou l'éducation.	Les résultats scolaires de cette classe comprenant une majorité d'élèves asiatiques seront forcément excellents, car les Asiatiques sont tous des élèves doués.
	D		<b>Appel au stéréotype</b>	Consiste à faire appel à une image figée d'un groupe de personnes en ne tenant pas compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets.	Comme c'est aux femmes d'entretenir la maison, c'est aux filles de laver les tableaux de la classe.
	D		<b>Argument d'autorité</b>	Consiste à faire appel incorrectement ou abusivement à l'autorité d'une personne pour appuyer un argument.	Puisqu'un enseignant affirme qu'on ne devrait pas donner d'argent aux jeunes de la rue, je ne le fais pas.

(337)

9.2.10. **Annexes**

9.2.10.1. **Annexe A – Compétences, composantes, explications (primaire et secondaire)**

9.2.10.1.1. Tableau – Compétence 1 – Réfléchir sur des questions éthiques

9.2.10.1.2. Tableau – Compétence 2 – Manifester une compréhension du phénomène religieux



9.2.10.1.3. Tableau – Compétence 3 – Pratiquer le dialogue

9.2.10.2. **Annexe B – Contenu en Éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)**

### La justice

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les sociétés, différentes façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève.

Prendre appui sur la littérature ou l'actualité pour amener les élèves à réfléchir à la nature de la justice, aux questions qu'elle soulève et à ses implications.

- Des façons de concevoir la justice
- Des questions de justice (345)

Troisième cycle du primaire	<p><b>Des personnes membres de la société</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves des différences entre des membres d'une société et de l'influence que chacun exerce sur les autres.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves construisent leur identité et apprennent à se connaître par leurs interactions avec les autres pour les amener à s'intéresser aux ressemblances et aux différences entre les personnes et à réaliser qu'elles peuvent être une source d'enrichissement aussi bien que de conflit. Les amener à porter un regard critique sur des effets que peuvent avoir des généralisations, des stéréotypes et des préjugés sur certains membres de la société. Les amener aussi à reconnaître que l'influence que chacun exerce sur les autres et celle qu'ils subissent ont un impact sur l'affirmation de soi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le jeune, un membre de la société</li> <li>• Des différences comme source d'enrichissement et de conflit dans la vie en société</li> <li>• Des préjugés, des généralisations et des stéréotypes</li> </ul>	<p><b>Des exigences de la vie en société</b></p> <p>Faire saisir aux élèves les liens existant entre les droits et les responsabilités, et favoriser l'adoption d'une manière responsable et éclairée d'être et d'agir qui respecte la dignité humaine et favorise le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves sont régulièrement en présence de la diversité des façons de penser, d'être et d'agir pour les amener à reconnaître des situations acceptables et des situations inacceptables dans la société. Les amener à reconnaître des gestes et des attitudes qui contribuent à une gestion satisfaisante des tensions et des conflits entre les personnes. Leur faire explorer des valeurs, des normes et des droits qui régissent la vie en société ainsi que des repères pour interagir avec des personnes différentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'acceptable et l'inacceptable dans la société</li> <li>• La gestion des tensions ou des conflits</li> <li>• Des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société</li> </ul>		
	<p><b>La liberté</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations.</p> <p>Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des réflexions sur la liberté</li> <li>• Des limites à la liberté</li> </ul>	<p><b>L'autonomie</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de vivre l'autonomie et de se représenter ses exigences et les effets qu'elle produit sur des individus ou des groupes.</p> <p>Prendre appui sur des situations de dépendance ou d'autonomie pour amener les élèves à réfléchir aux conditions et aux tensions qui leur sont sous-jacentes. Les amener à comprendre comment l'autonomie et la dépendance se manifestent chez les individus ou dans la société.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La dépendance et l'autonomie</li> <li>• Des individus et des groupes</li> </ul>	<p><b>L'ordre social</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir.</p> <p>Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des groupes, des institutions et des organisations</li> <li>• Des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi</li> <li>• La transformation des valeurs et des normes</li> </ul>	
Deuxième cycle du secondaire	<p><b>La tolérance</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance.</p> <p>Prendre appui sur des cas particuliers puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance. Les amener à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, notamment au Québec.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'indifférence, la tolérance et l'intolérance</li> <li>• La tolérance au Québec</li> </ul>	<p><b>L'avenir de l'humanité</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves des différentes façons d'envisager l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les êtres humains et l'environnement.</p> <p>Prendre appui sur diverses façons d'envisager l'avenir de l'humanité pour amener les élèves à examiner différentes situations contemporaines. Les amener à analyser des défis actuels et à envisager des actions ou des options possibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des façons d'envisager l'avenir de l'humanité</li> <li>• Des défis à relever</li> </ul>	<p><b>La justice</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les sociétés, différentes façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève.</p> <p>Prendre appui sur la littérature ou l'actualité pour amener les élèves à réfléchir à la nature de la justice, aux questions qu'elle soulève et à ses implications.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des façons de concevoir la justice</li> <li>• Des questions de justice</li> </ul>	<p><b>L'ambivalence de l'être humain</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements.</p> <p>Prendre appui sur des écrits, des faits historiques ou des cas de conscience pour amener l'élève à réfléchir sur la complexité de l'être humain et la cohérence, parfois difficile, entre ses actions, ses sentiments et ses idées dans certains contextes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des expressions de l'ambivalence</li> <li>• Des ambiguïtés de l'agir humain</li> </ul>

(345)

9.2.10.2.1. Tableau – ND

9.2.10.3. **Annexe C – Contenu en culture religieuse : Thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)**

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie qué-

bécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.

- L'environnement physique • Des expressions communautaires et culturelles • Des représentations de l'origine du monde (346)

<b>Premier cycle du primaire</b>	<p><b>Des célébrations en famille</b> Faire découvrir aux élèves les fêtes et les rituels vécus en famille et les sensibiliser au fait que les événements importants y sont soulignés de diverses manières. Prendre appui sur le fait que les premiers contacts des enfants avec les fêtes se vivent généralement dans la famille pour amener chaque élève à en explorer l'expression dans sa propre cellule familiale et dans celle des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des fêtes</li> <li>• Des rituels de naissance</li> </ul>	<p><b>Des récits marquants</b> Faire connaître aux élèves des récits de diverses religions et des expressions du religieux qui s'y rattachent. Prendre appui sur le fait que les récits proposent une façon de comprendre les réalités qui nous entourent pour présenter aux élèves des histoires simples et diversifiées. Tenir compte du fait que ces histoires sont reliées tantôt à des fêtes religieuses ou à des personnages importants, tantôt à des récits de naissance ou à des récits fondateurs. Explorer des repères culturels qui se rattachent à ces récits.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des récits qui ont une grande influence</li> <li>• Des récits de personnages importants</li> </ul>
<b>Deuxième cycle du primaire</b>	<p><b>Des pratiques religieuses en communauté</b> Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées. Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un temps pour des célébrations</li> <li>• Des lieux de culte, des objets et des symboles liés à des pratiques</li> <li>• Des guides spirituels qui accompagnent les croyants</li> <li>• Des paroles et des écrits liés aux traditions religieuses</li> <li>• Des pratiques de prière et de méditation</li> </ul>	<p><b>Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune</b> Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent. Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'environnement physique</li> <li>• Des expressions communautaires et culturelles</li> <li>• Des représentations de l'origine du monde</li> </ul>
<b>Troisième cycle du primaire</b>	<p><b>Les religions dans la société et dans le monde</b> Faire prendre conscience aux élèves que les traditions religieuses du Québec trouvent souvent leur origine ailleurs dans le monde et qu'elles ont été marquées par des personnages et des événements fondateurs. Prendre appui sur les traditions religieuses présentes dans la société québécoise pour amener les élèves à explorer la géographie et la démographie des grandes religions dans le monde de même que leur représentation du temps. Les amener à relier des expressions du religieux, telles que des fêtes, des objets ou des rituels, à l'histoire et à la mission de personnages marquants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les religions dans le monde</li> <li>• Des fondateurs</li> <li>• Des représentations du temps</li> </ul>	<p><b>Des valeurs et des normes religieuses</b> Faire prendre conscience aux élèves que les religions proposent des valeurs et des normes qui dictent les comportements et les attitudes à adopter envers soi-même et envers autrui pour favoriser le vivre-ensemble. Prendre appui sur des exemples d'écrits importants, de pratiques alimentaires et vestimentaires ou de personnes modèles animées par leurs valeurs et leurs croyances pour amener les élèves à aborder la dimension morale des religions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des valeurs et des normes</li> <li>• Des personnes modèles et leurs œuvres</li> <li>• Des pratiques alimentaires et vestimentaires</li> </ul>

(346)

9.2.10.3.1. Tableau – ND

9.2.10.4. Annexe D – Contenu relatif à la pratique du dialogue : Indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)

9.2.10.4.1. Tableau – ND

9.2.10.5. Annexe E - Indications pédagogiques relatives aux compétences 1, 2 et 3 (Primaire et secondaire)

Indications pédagogiques en culture religieuse

Des pratiques religieuses en communauté

Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.

Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux. (352)

Indications pédagogiques en éthique		Indications pédagogiques en culture religieuse		
Deuxième cycle du primaire	<b>Les relations interpersonnelles dans des groupes</b> Faire prendre conscience aux élèves de la diversité des relations interpersonnelles et de leur importance pour l'épanouissement des membres d'un groupe, tant sur le plan de leur identité que sur celui de la satisfaction de leurs besoins. Prendre appui sur le fait que les élèves participent, volontairement ou non, à la vie de différents groupes pour les amener à examiner comment ces divers groupes contribuent à leur identité et répondent à leurs besoins comme à ceux des autres. Leur permettre d'examiner la diversité des relations dans ces groupes et de s'interroger sur les avantages et les inconvénients de la vie de groupe.	<b>Des exigences de la vie de groupe</b> Faire reconnaître aux élèves des attitudes, des gestes et des actions qui facilitent les relations interpersonnelles de même que des valeurs et des normes qui favorisent le vivre-ensemble. Les amener à réaliser que ces balises peuvent être remises en question, modifiées et améliorées dans certaines situations. Prendre appui sur le fait que c'est en jouant à part entière leur rôle de membres d'un groupe que les élèves sont à même de découvrir les conditions qui en favorisent le bon fonctionnement et qui assurent le bien-être de chacun. Les amener à examiner les actions qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe. Leur faire découvrir la raison d'être des règles, des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe. Les amener à s'intéresser aux rôles et aux responsabilités assumés par les membres d'un groupe, et à en explorer la diversité dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs.	<b>Des pratiques religieuses en communauté</b> Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées. Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.	<b>Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune</b> Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent. Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.
	<b>Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue</b>			
	<b>Des formes du dialogue et des conditions favorables</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche et à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération pour les amener à se familiariser avec l'entrevue. Les élèves respectent des conditions favorables au dialogue proposées par l'enseignant. Les sujets abordés sont concrets et simples. Ils permettent aux élèves d'explorer des réalités présentes dans leur environnement.	<b>Des moyens pour élaborer un point de vue</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire et à comparer pour formuler des idées ou des raisons et pour se familiariser avec l'explication et la synthèse. Les élèves ont recours à des moyens et à des pistes proposés par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent et cohérent. Ils utilisent un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.	<b>Des moyens pour interroger un point de vue</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue. Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence, de prescription et de réalité. Les élèves utilisent des pistes proposées par l'enseignant pour interroger un point de vue et reconnaître des procédés susceptibles d'entraver le dialogue tels que l'appel au dan.	

(352)

Indications pédagogiques en éthique

### La tolérance

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance.

Prendre appui sur des cas particuliers puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance. Les amener à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, notamment au Québec.

### L'avenir de l'humanité

Faire prendre conscience aux élèves des différentes façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les humains et de l'environnement.

Prendre appui sur diverses façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité pour amener les élèves à examiner différentes situations contemporaines. Les amener à analyser des défis actuels et à envisager des actions ou des options possibles.

## La justice

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les sociétés, différentes façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève.

Prendre appui sur la littérature ou l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur la nature de la justice, sur les questions qu'elle soulève et sur ses implications.

## L'ambivalence de l'être humain

Faire prendre conscience aux élèves que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements.

Prendre appui sur des écrits, des faits historiques ou des cas de conscience pour amener l'élève à réfléchir sur la complexité de l'être humain et la cohérence, parfois difficile, entre ses actions, ses sentiments et ses idées dans certains contextes. (355)

	Indications pédagogiques en éthique				Indications pédagogiques en culture religieuse			
Deuxième cycle du secondaire	<b>La tolérance</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance. Prendre appui sur des cas particuliers puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance. Les amener à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, notamment au Québec.	<b>L'avenir de l'humanité</b> Faire prendre conscience aux élèves des différentes façons d'envisager l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les humains et de l'environnement. Prendre appui sur diverses façons d'envisager l'avenir de l'humanité pour amener les élèves à examiner différentes situations contemporaines. Les amener à analyser des défis actuels et à envisager des actions ou des options possibles.	<b>La justice</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les sociétés, différentes façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève. Prendre appui sur la littérature ou l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur la nature de la justice, sur les questions qu'elle soulève et sur ses implications.	<b>L'ambivalence de l'être humain</b> Faire prendre conscience aux élèves que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements. Prendre appui sur des écrits, des faits historiques ou des cas de conscience pour amener l'élève à réfléchir sur la complexité de l'être humain et la cohérence, parfois difficile, entre ses actions, ses sentiments et ses idées dans certains contextes.	<b>Des religions au fil du temps</b> Faire prendre conscience aux élèves que, pour comprendre une tradition religieuse, il importe d'en connaître les principaux faits. Traiter plus particulièrement des événements associés au catholicisme et au protestantisme dans leurs spécificités et leurs points communs. Prendre appui sur l'histoire des traditions religieuses pour en dégager les événements marquants. Amener les élèves à en expliquer le sens, l'influence et le rôle afin de situer ces événements dans leur contexte.	<b>Des questions existentielles</b> Faire prendre conscience aux élèves que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions fondamentales telles que « Qui sommes-nous? », « D'où venons-nous? » et « Où allons-nous? » et que diverses traditions religieuses ou divers courants de pensée y apportent des pistes de réponse. Prendre appui sur des textes sacrés ou philosophiques pour amener les élèves à comprendre diverses réponses concernant l'existence du divin, le sens de la vie et de la mort, et la nature de l'être humain.	<b>L'expérience religieuse</b> Faire prendre conscience aux élèves que l'expérience religieuse est une dimension essentielle pour des personnes ou des groupes liés à une religion. Prendre appui sur des types d'expériences religieuses relatées dans la littérature pour démontrer la nature et des effets de celles-ci.	<b>Les références religieuses dans les arts et dans la culture</b> Faire prendre conscience aux élèves que les œuvres d'art à caractère religieux font référence notamment à des écrits, à des personnages et à des objets religieux, et qu'on retrouve parfois ceux-ci dans des œuvres d'art profane. Prendre appui sur des créations artistiques, tant religieuses que profanes, pour amener les élèves à en reconnaître la signification et à y interpréter le symbolisme religieux.
	<b>Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue</b>							
	<b>Des formes du dialogue et des conditions favorables</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à planifier leur démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments pour les amener à maîtriser les diverses formes de dialogue et à évaluer des conditions qui en favorisent la pratique. Les élèves abordent des sujets qui portent sur des réalités complexes et souvent abstraites.	<b>Des moyens pour élaborer un point de vue</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à organiser des idées ou des arguments pour les amener à choisir les moyens judicieux d'élaborer un point de vue. Les élèves distinguent dans les ressources ce qui est principal ou secondaire et explicite ou implicite pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et suffisants. Ils exploitent une diversité de ressources appropriées et emploient un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.		<b>Des moyens pour interroger un point de vue</b> Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger un point de vue. Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger divers points de vue pour examiner les différents types de jugements et des procédés susceptibles d'en traverser le dialogue. Les amener à évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui constituent les points de vue. Les élèves reconnaissent pourquoi certains jugements énoncés entravent un dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux.				

(355)

- 9.2.10.6. Annexe F – Attentes et critères d'évaluation relatifs aux compétences 1, 2 et 3 (primaire et secondaire)
- 9.2.10.6.1. Tableau – Réfléchir sur des questions éthiques
- 9.2.10.6.2. Tableau – Manifester une compréhension du phénomène religieux
- 9.2.10.6.3. Tableau – Pratiquer le dialogue

