

Éducation physique et Éducation à la santé 3^e année

Programme d'études :
document de mise
en œuvre

*pour un mode de vie
actif et sain*

Manitoba
Education,
Training
and Youth

Éducation,
Formation professionnelle
et Jeunesse
Manitoba



**Éducation physique
et Éducation à la santé
3^e année**

**Programme d'études :
document de mise en œuvre**

*pour un mode de vie
actif et sain*

Décembre 2001

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba

Données de catalogage avant publication (Canada)

372.86043 Éducation physique et Éducation à la santé, 3^e année : Programme d'études : document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain.

ISBN 0-7711-2544-5

1. Éducation physique (Enseignement primaire) – Manitoba – Programmes d'études.
2. Éducation sanitaire (Enseignement primaire) – Manitoba – Programmes d'études. I. Manitoba. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse.

Dépôt légal – 3^e trimestre 2001
Bibliothèque nationale du Canada

Tous droits réservés © 2001, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française, 1181, avenue Portage, salle 509, Winnipeg (Manitoba) R3G OT3 (téléphone : [204] 945-6916 ou 1 800 282-8069, poste 6916; télécopieur : [204] 945-1625; courriel : bef@merlin.mb.ca).

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba pour qu'elles soient rectifiées.

Dans le présent document, les termes de genre masculin sont utilisés pour désigner les personnes englobant à la fois les femmes et les hommes; ces termes sont utilisés sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Par la présente, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba autorise toute personne à reproduire ce document ou certains extraits à des fins éducatives et non lucratives. Ce droit ne s'applique pas aux pages provenant d'une autre source.

Éducation physique et Éducation à la santé, 3^e année : Programme d'études : document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain, auquel on se référera ci-après sous le nom de Document de mise en œuvre, appuie l'implantation de Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba tient à remercier les personnes suivantes qui ont contribué à l'élaboration et à la révision du *Document de mise en œuvre*.

Rédactrices

Brigitte Lenoski	Bureau de l'éducation française	Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba
Kim Sauder	Van Wallegghem School	Division scolaire Assiniboine South n° 3

Réviseurs

Simone Druwé	Travailleuse autonome
Pierre Lemoine	Correcteur d'épreuves

Membres de l'équipe d'élaboration de *Éducation physique et Éducation à la santé, 3^e année : Programme d'études : document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain.*

Annette Barrow,	Angus McKay School	Division scolaire River East n° 9
Bruce Brinkworth	Betty Gibson School	Division scolaire de Brandon n° 40
Micheline Chaput	École Lacerte/Précieux-Sang	Division scolaire franco-manitobaine n° 49
Tracy Cloutier	École Crane	Division scolaire de Fort Garry n° 5
Grant Coulter	George Fitton School	Division scolaire de Brandon n° 40
Lucille Daudet-Mitchell	Travailleuse autonome	
Cécile Dufresne	École Van Belleghem	Division scolaire de Saint-Boniface n° 4
Janice Dryden	J.A. Cuddy School	Division scolaire Morris-Macdonald n° 19
Suzanne Fiola	École Guyot	Division scolaire de Saint-Boniface n° 4
Kathy Isaac	Beaumont Elementary School	Division scolaire Assiniboine South n° 3
Jacki Nylen	Tanner's Crossing School	Division scolaire Rolling River n° 39
Marcel Lemoine	École Lacerte	Division scolaire franco-manitobaine n° 49
Joanne Lofto	École Julie Riel	Division scolaire de Saint-Vital n° 6
Pauline Mitsuk		Division scolaire de Saint-Boniface n° 4
Jane Pogson	West St. Paul School	Division scolaire Seven Oaks n° 10
Stéphane Roy	École Lavérendrye	Division scolaire de Winnipeg n° 1
Kim Sauder	Van Wallegghem School	Division scolaire Assiniboine South n° 3
Darlene Sveinson	Balmoral Hall School	École indépendante
Shelley Zander	Gladstone Elementary	Division scolaire Pine Creek n° 30

Comité consultatif (Steering Committee)

John Belfry	Early Years	Division scolaire de Flin Flon n° 46
Carol Peters	Middle Years	Division scolaire Rhineland n° 18

Jodi Williams	Senior Years	Division scolaire Swan Valley n° 35
Terry Angus	Manitoba Association of School Superintendents Inc. (association des directrices et directeurs généraux des divisions scolaires du Manitoba)	Division scolaire de Fort Garry n° 5
Glen Bergeron	Ph.D., Université de Winnipeg	
Louis Durupt	Manitoba Association of Parent Councils (association des comités de parents du Manitoba)	
Nick Dyck	Manitoba Physical Education Supervisors' Association (association des directeurs de l'éducation physique du Manitoba)	Division scolaire Assiniboine South n° 3
Bernie Gowryluk	Council of School Leaders (COSL) of MTS	
Dr. Dexter Harvey	Université du Manitoba	
Pat McCarthy-Briggs	Agencies for School Health (organismes pour la promotion de la santé à l'école)	
Grant McManes	Manitoba Teachers' Society (société des enseignantes et enseignants du Manitoba)	Division scolaire de Fort Garry n° 5
Michael Whalen	Red River College	
Sandra Williams	Association des commissaires d'écoles du Manitoba	

Personnel d'Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba

Jean-Vianney Auclair	Directeur de projet	Bureau de l'éducation française
Monique Barnabé-Saurette	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Madeleine Bérard	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Valérie Bohémier	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Annie Burmey	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Dianne Cooley	Équipe de gestion de projet	Division des programmes scolaires
Jacques Dorge	Chef de projet	Bureau de l'éducation française
David Lemay	artiste	Bureau de l'éducation française
Brigitte Lenoski	Rédactrice de programmes d'études	Bureau de l'éducation française
Candace Lipischak	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Anne Longston	Équipe de gestion de projet	Division des programmes scolaires
Nathalie Montambeault	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Kathleen Rummerfield	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Marie Strong	Opératrice en éditique	Bureau de l'éducation française
Heather Willoughby	Partenaire du projet	Division des programmes scolaires

I. Remerciements	III
II. Table des matières	V
III. Introduction	3
Raison d'être	3
Contexte	3
Philosophie	4
Un milieu favorable à l'apprentissage	5
Contenu	6
Les icônes	7
Lignes directrices applicables aux RAG	9
Lignes directrices applicables au RAG n° 1 - Motricité	9
Lignes directrices applicables au RAG n° 2 - Gestion de la condition physique	12
Lignes directrices applicables au RAG n° 3 - Sécurité	13
Lignes directrices applicables au RAG n° 4 - Gestion personnelle et relations humaines	16
Lignes directrices applicables au RAG n° 5 - Habitudes de vie saines	17
Planification du programme	19
Partie A : Planification de la mise en œuvre	19
Partie B : Planification de l'enseignement	19
Partie C : Planification des méthodes de mesure et d'évaluation	24
Partie D : Planification supplémentaire	26
Modèle de présentation	28
Bibliographie	30
Avertissement	30
IV. Résultats d'apprentissage généraux	
Résultat d'apprentissage général 1 – Motricité	1.1
Résultat d'apprentissage général 2 – Gestion de la condition physique	2.1
Résultat d'apprentissage général 3 – Sécurité	3.1
Résultat d'apprentissage général 4 – Gestion personnelle et relations humaines	4.1
Résultat d'apprentissage général 5 – Habitudes de vie saines	5.1
V. Annexes	A.1
VI. Appendices	
Appendice A : Extraits de <i>Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain</i>	3
Appendice B : Catégories d'activités physiques	9
Appendice C : Exemples d'étapes à suivre pour la mise en œuvre globale du programme	10
Appendice D : Programme pour élèves ayant des besoins spéciaux	12
Appendice E : Suggestions pour la planification annuelle	20
Appendice F : Modèle de plan d'unité d'enseignement	22
Appendice G : Modèle de plan de leçon	24
Appendice H : Renseignements sur la mesure et l'évaluation	25

Affiches

INTRODUCTION

Raison d'être

Éducation physique et Éducation à la santé, 3^e année : Programme d'études : document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain aide les enseignants et les administrateurs à effectuer le travail de planification en vue de la mise en œuvre des résultats d'apprentissage. Le document fournit aux enseignants des suggestions d'enseignement et d'évaluation pour chacun des résultats d'apprentissage spécifiques ainsi que des renseignements pour planifier le programme.

Contexte

Ce document d'élaboration a été produit par Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba en collaboration avec une équipe d'élaboration formée d'éducateurs du Manitoba. Il sert de ressource pour le travail de mise en œuvre et a été conçu à partir du document intitulé *Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain* (le *Cadre*), qui a été diffusé dans les écoles en septembre 2000. Le *Cadre* doit être utilisé dans toutes les écoles, de la maternelle au secondaire 4.

Pour des informations relatives à la Vue d'ensemble du *Cadre*, voir l'appendice A. Le *Cadre* est aussi disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.edu.gov.mb.ca/manetfr/m-s4/pf/mat-scol/edu-phys/epesm-s4/index.html>

Le *Cadre* rassemble l'éducation physique et l'éducation à la santé en un seul document qui fait état d'une vision commune mettant l'accent sur *des modes de vie actifs physiquement et sains pour tous les élèves*. Le contenu des deux matières a été intégré et organisé à partir de cinq résultats d'apprentissage généraux (RAG) :



1. Motricité



2. Gestion de la condition physique



3. Sécurité



4. Gestion personnelle et relations humaines



5. Habitudes de vie saines

Pour des informations relatives à l'organisation et à la présentation des RAG, voir *Cadre conceptuel et Présentation sommaire du Cadre*, Appendice A.

Les suggestions proposées dans ce *Document de mise en œuvre* encouragent et appuient l'intégration de l'éducation physique et de l'éducation à la santé au moyen de cinq RAG interconnectés. De même, elles incitent à établir des liens avec les autres programmes d'études conformément à l'approche globale qui préconise l'intégration des matières.

Un programme de qualité en éducation physique et éducation à la santé peut grandement contribuer à diminuer les risques et les coûts reliés à la santé. Le présent programme d'études a été conçu pour prémunir contre les

comportements fréquents qui, selon les spécialistes, sont notamment à l'origine des principaux risques que courent les jeunes sur le plan de la santé. Ces comportements sont les suivants :

- le manque d'activité physique;
- les mauvaises habitudes alimentaires;
- la toxicomanie, l'alcoolisme et le tabagisme;
- les comportements sexuels qui favorisent la propagation des maladies transmises sexuellement et les grossesses non désirées;
- les comportements qui entraînent des blessures intentionnelles ou non.

Le but du programme d'études est de fournir aux élèves un programme équilibré d'activités planifiées leur permettant d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés et des attitudes propices à l'adoption d'un mode de vie sain intégrant l'activité physique et tenant compte des facteurs de risques énoncés ci-dessus.

Philosophie

Les travaux de recherche se rapportant à la jeune enfance et dont il faut tenir compte pour offrir un programme de qualité appuient les points de vue suivants en ce qui concerne les programmes d'éducation physique et d'éducation à la santé.

Accent mis sur les habiletés : Le programme qui combine l'éducation physique et l'éducation à la santé met l'accent sur l'acquisition d'habiletés en matière de motricité et de relations humaines. Le but est d'aider les jeunes élèves, avec la participation des familles et de la collectivité, à acquérir les habiletés qui sont nécessaires pour prévenir ou éviter les problèmes de santé auxquels les jeunes d'aujourd'hui sont confrontés, notamment le manque d'activité physique, les mauvaises habitudes alimentaires et les comportements qui entraînent des blessures, intentionnelles ou non. On insiste donc sur les quatorze habiletés motrices fondamentales (voir tableau à l'appendice A) et sur les cinq habiletés en gestion personnelle et relations humaines (établissement d'objectifs et planification; prise de décisions et résolution de problèmes; habiletés interpersonnelles; habiletés de résolution de conflits et habiletés de gestion du stress). Ces habiletés sont considérées comme des composantes de base ou des habiletés fondamentales pour parvenir au bien-être physique, social et émotif.

Stratégies d'apprentissage axées sur l'activité et l'interaction : Les enfants s'adonnent naturellement au jeu actif. Les spécialistes estiment qu'il est important de promouvoir l'apprentissage actif pour que les enfants retiennent mieux ce qu'ils apprennent et pour que cet apprentissage soit plus pertinent, plus utile et plus agréable. Dans le contexte de l'éducation physique, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mettent l'accent sur l'acquisition d'habiletés motrices (p. ex. sauter, lancer, attraper) au moyen de diverses activités physiques. Sur le plan de l'éducation à la santé, l'accent est mis sur l'interaction (p. ex. remue-méninges, exercices à deux, jeux de rôle, spectacles de marionnettes) pour favoriser les relations humaines et le travail d'équipe.

Activités axées sur l'exploration et la coopération : Il faut recourir aux activités d'exploration avec les jeunes élèves, car, de nature, ceux-ci sont curieux et ils aiment bouger, explorer, expérimenter et apprendre. Les activités de coopération facilitent les bons rapports entre les élèves et les aident à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun plutôt que de rivaliser. Les activités d'apprentissage devraient permettre aux enfants d'explorer à leur propre rythme étant donné qu'ils apprennent tous de façon différente, à des rythmes différents et avec des capacités différentes.

Approche misant sur l'intégration : L'intégration de l'éducation physique et de l'éducation à la santé ainsi que l'établissement de liens entre ces deux matières et d'autres matières sont des éléments essentiels du programme d'études qui visent à rendre les expériences d'apprentissage utiles et pertinentes. Ainsi, en sciences de la nature, les élèves apprennent les couleurs à la maternelle et, en éducation physique et éducation à la santé, ils jouent au « jeu

des couleurs » dans le gymnase ou bien ils groupent les aliments par couleur en se servant du *Guide alimentaire canadien pour manger sainement*.

Temps alloué et enseignement : Pour que les élèves puissent acquérir des habiletés motrices fondamentales et des habiletés sociales propices à un mode de vie actif et sain, il faut qu'ils y consacrent suffisamment de temps, que l'enseignement soit de qualité et les expériences agréables. L'acquisition de ces compétences ne peut pas être improvisée. Aussi, pour permettre aux élèves de se développer et de grandir de façon saine et équilibrée, il est important de planifier un programme d'enseignement qui respecte les exigences minimales en matière de temps alloué. (Voir Appendice A.)

Participation des parents, des familles et des communautés : Écoles, familles et communautés doivent toutes travailler en collaboration pour transformer en réalité la vision suivante : *des modes de vie actifs physiquement et sains pour tous les élèves*. Il est essentiel de prévoir des partenariats afin de construire un environnement qui est sain et favorable. Par exemple, il faut que les élèves de niveau élémentaire aient des occasions d'être actifs tous les jours à la maison, à l'école et dans la collectivité.

Un milieu favorable à l'apprentissage

En vue de construire un milieu favorable à l'apprentissage de l'éducation physique et de l'éducation à la santé, les enseignants et les administrateurs doivent tenir compte des principes directeurs qui sont énoncés dans le *Cadre* (voir Vue d'ensemble du *Cadre*, p. 6). Par exemple, en vertu de l'un de ces principes, l'apprentissage des élèves devrait être fonction de leur âge et de leur degré de développement, et les enseignants devraient en conséquence choisir des activités bien adaptées, pertinentes et organisées selon un ordre judicieux. Les exemples suivants expliquent le genre de matériel qu'il est recommandé d'utiliser en éducation physique avec de jeunes élèves et qui respecte le stade de développement ou la capacité des élèves de ce niveau.

- Des objets plus souples et plus légers (balles en mousse, bâtons en plastique) sont moins dangereux et plus faciles à manier.
- Des objets de frappe à poignée plus courte permettent d'améliorer la coordination œil-main (raquettes, bâtons de hockey en salle et bâtons de golf de petite taille).
- Des ballons plus gros (ballons de plage, gros ballons de terrain de jeu) ou des articles dotés d'une queue ou ayant une certaine surface (foulards, sacs de fèves, ballons avec serpentins ou queues) sont plus faciles à attraper ou à tenir.
- Des ballons peu gonflés sont plus faciles à attraper ou à frapper étant donné qu'ils se déplacent plus lentement.
- Des objets avec de plus grandes surfaces de frappe (palettes ou raquettes) sont plus faciles à utiliser.
- Des cibles plus grandes sont plus faciles à atteindre.

La diversité humaine, l'équité à l'égard des sexes, l'éducation antiraciste et antipréjugés, et l'inclusion sont des éléments d'intégration qui sont définis dans les Principes directeurs (voir *Cadre*, page 6). Le cours d'éducation physique est une occasion unique de développer le sens des responsabilités, le sens collectif et le sens civique au moyen d'activités physiques et de manifestations sportives. La composante d'éducation à la santé porte plus particulièrement sur le bien-être personnel et les relations humaines. Ainsi, le quatrième RAG, Gestion personnelle et relations humaines, joue un rôle de premier plan en ce qu'il aide les élèves à comprendre et à apprécier la diversité sur les plans culturel, religieux et sexuel, et sur le plan des habiletés. Les activités d'apprentissage favorisent leur épanouissement physique et socioaffectif en mettant l'accent sur la conscience et l'estime de soi et sur les relations interpersonnelles pour qu'ils s'entendent bien avec les autres. Les suggestions proposées dans le

présent document portent notamment sur les stratégies de coopération et d'interaction du genre « élève de la semaine », « montre et dis » et « cercles de discussion ou d'échange ». Le fait d'organiser les groupes ou les équipes de diverses façons, par exemple par couleur de chemise, par numéro assigné ou par date de naissance plutôt que par sexe, facilite également les rapports humains.

L'enseignement différencié, soit un autre élément d'intégration, prône les stratégies d'apprentissage coopératif qui tiennent compte des intelligences multiples et des divers styles d'apprentissage parmi les élèves (voir *Le succès à la portée de tous les apprenants*). Par exemple, on recommande aux enseignants de se servir d'indices auditifs (explications de l'enseignant, commentaires de l'élève), d'indices visuels (démonstrations de l'élève, affiches) et d'activités kinesthésiques (faire en sorte que les élèves se servent de certaines habiletés motrices à l'occasion d'activités variées). La nature expérientielle de l'éducation physique et de l'éducation à la santé se prête fort bien à l'enseignement différencié et à l'apprentissage pratique.




Sur un plan plus général, l'éducation physique et l'éducation à la santé jouent un rôle important en ce qu'elles contribuent au développement durable. Dans cette discipline, le programme devrait aider les élèves à comprendre en quoi de saines habitudes de vie contribuent aux divers éléments du développement durable : environnement, économie et santé et bien-être de la population. De plus, les suggestions d'enseignement proposées dans le présent document vont dans le sens d'une approche intégrée et interdisciplinaire dans ce domaine. Pour de plus amples renseignements sur le développement durable, se reporter à *L'éducation pour un avenir viable*.

Contenu

Le présent document fait partie d'une série de documents qui traitent de l'éducation physique et éducation à la santé par niveau scolaire. Il comprend cinq parties :

- La première partie, l'introduction, fournit des renseignements d'ordre général et favorise une utilisation efficace du document.
- La deuxième partie contient des renseignements pratiques dans les domaines suivants : résultat d'apprentissage spécifique, suggestions pour l'enseignement, suggestions pour l'évaluation, remarques pour l'enseignant et ressources suggérées.
- La troisième partie du document contient des annexes reproductibles (en ordre numérique) dont l'enseignant peut se servir en classe.
- La quatrième partie du document est constituée d'appendices (en ordre alphabétique) dont le contenu vise à faciliter la mise en œuvre du programme.
- La dernière partie contient de grandes affiches sur lesquelles figurent, d'une part, la liste des résultats d'apprentissage spécifiques qui se rapportent au niveau en question, au niveau précédent et au niveau suivant, s'il y a lieu, et, d'autre part, la liste de tous les indicateurs d'attitudes pour chaque résultat d'apprentissage général (RAG).

Les icônes

-  **Éveil** : Les élèves commencent à vivre des expériences qui leur permettront d'atteindre le résultat d'apprentissage spécifique (concepts, règles, connaissances, habiletés) au cours des années subséquentes. Le stade de l'éveil peut comprendre des exemples et de l'information générale donnés par l'enseignant à l'intention des élèves. C'est le début de l'enseignement portant sur une connaissance ou une habileté donnée, mais celle-ci n'est pas traitée comme un résultat d'apprentissage spécifique distinct dans le domaine en question. De plus, le degré d'acquisition de cette connaissance ou le degré de développement de cette habileté n'est pas censé être mesuré ni mentionné dans le bulletin de l'élève.
-  **Acquisition ou développement** : Les élèves devraient atteindre le résultat d'apprentissage spécifique, c'est-à-dire qu'ils devraient avoir acquis la connaissance ou avoir atteint le stade final de développement de l'habileté à la fin de l'année scolaire. En outre, leur rendement par rapport au résultat d'apprentissage spécifique devrait être observé ou mesuré, puis inscrit dans leur bulletin.
-  **Maintien** : Des expériences d'apprentissage doivent être prévues pour que les élèves révisent, consolident et maintiennent la connaissance ou l'habileté qui doit avoir été acquise ou développée les années précédentes. Le rendement des élèves par rapport au résultat d'apprentissage spécifique peut, à l'occasion, être mesuré et mentionné dans leur bulletin.

La deuxième section du présent document offre des suggestions afin de traiter chaque RAS individuellement. Toutefois, les RAS d'éveil (🌸) sont tout simplement énoncés dans une boîte près du RAS dont le contenu y ressemble le plus. Pour des suggestions d'enseignement portant sur un RAS d'éveil, il est conseillé de se reporter au RAS du même domaine du niveau scolaire suivant. Dans le cas des RAS de maintien (➡➡➡), on présente des suggestions d'enseignement, mais pas d'évaluation. Pour d'autres suggestions, l'enseignant peut se reporter au RAS du même domaine du niveau précédent.

Caractéristiques des jeunes apprenants *

Caractéristiques du développement de l'enfant et de l'adolescent particulièrement pertinentes à l'éducation physique			
Étant donné que l'élève a eu l'occasion, tant à l'école qu'à la maison, de s'épanouir dans chaque domaine, les attentes globales énoncées ci-dessous peuvent se rapporter au développement de l'enfant. (Source : <i>À l'appui de l'apprentissage</i> , p.19, ministère de l'Éducation, Colombie-Britannique, 1993.)			
	Caractéristiques physiques	Développement	Développement intellectuel
5 à 8 ans	<ul style="list-style-type: none"> la coordination visuelle-manuelle n'est pas complètement développée (ne peut focaliser avec précision et ne peut juger l'espace correctement) les grands groupes musculaires peuvent être plus développés que les petits groupes musculaires continue à développer ses habiletés pour l'escalade, l'équilibre, la course, le galop et les activités de saut (peut avoir de la difficulté à sauter à la corde) acquiert, avec des conseils, une conscience accrue de la sécurité manifeste habituellement de l'enthousiasme pour la plupart des activités physiques 	<ul style="list-style-type: none"> peut manifester des émotions intenses et les changements (peut parfois énoncer des jugements et des critiques sur les autres) apprend à coopérer avec les autres pour de plus longues périodes (les amitiés peuvent changer souvent) continue à développer des sentiments d'indépendance et peut commencer à se définir en fonction de ce qu'il possède commence à apprendre à partager ce qu'il possède et à attendre son tour 	<ul style="list-style-type: none"> apprend à partir de l'expérience directe continue à approfondir sa compréhension et son utilisation du langage pour clarifier sa pensée et son apprentissage peut saisir des concepts comme demain ou hier, mais n'a pas encore une juste notion du temps affirme ses choix personnels au moment de prendre des décisions
9 à 11 ans	<ul style="list-style-type: none"> continue à développer sa coordination visuelle-manuelle (le perfectionnement de ses habiletés en éducation physique peut dépendre de l'amélioration de sa coordination) continue à améliorer ses habiletés motrices fines (les filles peuvent arriver à la puberté et connaître une poussée de croissance rapide) manifeste une coordination accrue, mais des poussées de croissance peuvent commencer à ralentir cette amélioration peut manifester plus d'audace, explorant des comportements qui pourraient entraîner des accidents peut commencer à montrer une préférence pour certaines activités physiques au détriment d'autres activités peut paraître apprécier les sports simples et les jeux de groupe plus complexes (manifeste un sens aigu de la loyauté envers un groupe ou une équipe) 	<ul style="list-style-type: none"> peut sembler relativement calme et en paix avec lui-même devient plus sociable et se fait de bons amis ou un meilleur ami se perçoit habituellement de façon positive (se définit en fonction de traits physiques, de ce qu'il possède et de ce qu'il aime et n'aime pas) continue de développer son habileté à travailler et à jouer avec les autres (a besoin d'être accepté sur le plan social) 	<ul style="list-style-type: none"> continue à utiliser l'expérience directe, les objets et les aides visuelles pour favoriser sa compréhension peut élargir sa pensée plus facilement grâce à la lecture, à l'écriture et au visionnage (peut commencer à utiliser des jeux de mots) continue à approfondir sa compréhension de la notion du temps, mais peut oublier les dates et les responsabilités a besoin de participer de plus en plus aux prises de décisions
12 à 15 ans	<ul style="list-style-type: none"> continue à développer et à perfectionner ses habiletés de coordination visuelle-manuelle et manifeste une meilleure coordination musculaire les garçons arrivent à la puberté et peuvent connaître une croissance rapide et inégale (la croissance des bras et des jambes peut être rapide) peut connaître des périodes de mauvaise coordination et de maladresse (peut avoir une mauvaise posture à cause d'une croissance rapide) comprend les règles de sécurité, mais prend parfois des risques montre souvent des préférences en ce qui a trait à l'activité physique, et celles-ci diffèrent fortement selon qu'il appartient à un sexe ou à l'autre s'engage souvent dans des activités d'équipe plus structurées (continue de manifester une grande loyauté envers le groupe ou l'équipe) 	<ul style="list-style-type: none"> peut commencer à manifester de l'anxiété ou de la mauvaise humeur (les émotions peuvent être à fleur de peau) commence à remettre en question l'autorité des adultes se rabaisse parfois (peut commencer à définir en fonction de ses opinions, de ses croyances et de ses valeurs et élargit sa perception de lui-même en imitant des éléments d'une culture ou de la mode du jour) se dégage peu à peu de l'influence de ses parents (peut percevoir ses frères et sœurs comme des embarras ou de vraies pestes) 	<ul style="list-style-type: none"> commence à améliorer sa capacité de jongler avec des pensées et des idées, mais a encore besoin d'expériences pratiques peut effectuer des raisonnements abstraits apprécie souvent les blagues et les mots à double sens acquiert l'habileté à parler d'incidents récents, de ses projets d'avenir et de ses aspirations sur le plan professionnel a besoin d'assumer lui-même les prises de décisions, à la lumière de conseils sérieux

* Reproduit avec la permission du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

Lignes directrices applicables aux RAG

Dans le présent document, puisque l'éducation physique et l'éducation à la santé sont combinées, les lignes directrices sont énoncées pour chacun des résultats d'apprentissage généraux plutôt que pour chacune des matières.

Chaque section consacrée aux lignes directrices applicables aux RAG est divisée en cinq sous-sections :

- Description
- Implications pour la jeune enfance
- Tableau synoptique
- Considérations pédagogiques
- Lignes directrices sur la mise en œuvre



Lignes directrices applicables au RAG n° 1 - Motricité

Description

En vertu du RAG relatif à la motricité, *l'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage.*

Implications pour la jeune enfance

Au cours de la jeune enfance, l'accent porte sur l'acquisition et la maîtrise fonctionnelle des habiletés motrices fondamentales au cours d'activités d'initiation toutes simples. Les connaissances que les élèves doivent acquérir leur permettent de comprendre le pourquoi et le comment des mouvements qu'ils doivent exécuter. Les habiletés motrices fondamentales et les concepts relatifs à la motricité qui sont énoncés dans le présent document sont définis dans le Tableau des habiletés motrices fondamentales (voir Appendice A).

La maîtrise des habiletés motrices est un facteur clé qui fait qu'un élève décide ou choisit de pratiquer une activité physique donnée ou un sport particulier. En effet, les élèves sont moins susceptibles de faire de l'activité physique lorsqu'ils n'ont pas acquis ces habiletés ou qu'ils n'ont pas réussi à les mettre en pratique. Les habiletés motrices fondamentales constituent la clé de l'activité physique et elles sont un préalable aux nombreuses disciplines sportives et autres formes d'activité physique pouvant être pratiquées tout au long de la vie.

Chaque fois que c'est possible, les activités d'apprentissage, tant au chapitre des connaissances qu'à celui des habiletés, devraient mettre l'accent sur la motricité pour que les élèves soient physiquement actifs. De même, il importe que les élèves développent leurs habiletés, réussissent, puissent faire des choix, se sentent intégrés et éprouvent du plaisir si l'on veut qu'ils adoptent des attitudes compatibles avec la pratique de l'activité physique la vie durant.

Pour que l'enseignement de l'éducation physique se fasse de manière équilibrée, il faut que les élèves participent régulièrement et tout au long de l'année à diverses expériences notamment des sports et des jeux, des formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel ainsi que des activités gymniques et rythmiques. De même, ces expériences doivent être représentatives de divers environnements ou milieux (p. ex. les terrains de jeu, les parcs, les sentiers, les patinoires et les installations de loisirs) et de diverses cultures.

Dans le présent document, les activités physiques et les sports sont répartis en cinq catégories :

Sports ou jeux individuels ou à deux – Activités physiques exécutées de façon individuelle ou avec un partenaire

Sports ou jeux d'équipe – Activités physiques exécutées en groupe ou en équipe

Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel – Activités physiques qui se déroulent en dehors de la classe ou du gymnase (p. ex. terrains de jeu, sentiers dans des parcs, lacs, centres communautaires)

Activités rythmiques et gymniques – Activités physiques faisant appel à diverses formes de danse et de gymnastique

Activités de conditionnement physique – Activités physiques mettant l'accent sur la condition physique

Pour des suggestions d'activités, voir l'appendice B.

Pour qu'un programme soit équilibré, il faut que les enseignants prévoient diverses activités physiques dans chacune des catégories. Cependant, pour les jeunes élèves, ces activités doivent être modifiées ou introduites de façon progressive ; ainsi, les élèves s'exercent à des activités préparatoires à un sport donné plutôt que de pratiquer le sport en tant que tel. On ne s'attend pas à ce que les enseignants offrent toutes les activités énumérées dans chaque catégorie mais plutôt à ce qu'ils choisissent celle qui développera au mieux les concepts et les habiletés correspondant aux résultats d'apprentissage en fonction du stade de développement et de l'âge des élèves, des ressources locales, du matériel, des installations, etc. L'accent ne porte donc pas sur l'activité physique ou le sport particulier, car le choix est énorme, mais plutôt sur les concepts et les habiletés que les élèves apprennent du fait de leur participation à l'activité ou au sport en question.

Tableau synoptique

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont énoncés par domaine et sous-domaine et sur plusieurs années. Pour plus de détails, se reporter au Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n^o 1 – Motricité (voir page 1.3).

Puisqu'il est impossible d'enseigner toutes les activités physiques et de mesurer l'apprentissage pour chacune d'elles, les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs à la motricité portent sur un concept ou un thème de jeu particulier pour chaque niveau d'études. Par exemple, au chapitre des connaissances, le sous-domaine intitulé Stratégies propres aux sports ou aux jeux comprend les thèmes suivants pour chacune des années d'études de façon à distinguer les résultats d'apprentissage d'une année à l'autre, à orienter l'évaluation et à éviter la redondance.

Maternelle	Première année	Deuxième année	Troisième année	Quatrième année
Jeux simples et activités en ateliers	Activités de précision	Activités de poursuite	Activités de nature simple ou collective se pratiquant sur une surface commune	Activités de nature simple se pratiquant avec un filet ou contre un mur, ou encore au champ et au bâton

Cette approche thématique n'exclut pas le recours à d'autres formes d'activité physique. Elle sert à orienter les activités d'évaluation, de mesure et de communication de renseignements sur les progrès et le rendement des élèves.

Considérations pédagogiques

Les écoles doivent établir une marche à suivre et des règles en matière de sécurité, et les enseignants doivent connaître les pratiques souhaitables dans ce domaine. Les enseignants qui ont pour mission d'offrir aux élèves une vaste gamme d'expériences motrices présentant des difficultés, dans des contextes où les élèves sont actifs physiquement, doivent prévoir les dangers et réduire au minimum les risques inhérents à l'activité physique. Ils doivent posséder des compétences de spécialistes en activité physique.

La Cour suprême du Canada a établi quatre critères permettant de déterminer quelles sont les précautions nécessaires à prendre dans le contexte de l'éducation physique :

- L'activité pratiquée convient-elle à l'âge ainsi qu'à la condition mentale et physique des élèves?
- Les élèves ont-ils suivi un enseignement progressif qui les a formés à pratiquer l'activité comme il faut, en évitant les dangers inhérents à celle-ci?
- L'équipement est-il adéquat et disposé convenablement?
- L'activité fait-elle l'objet d'une supervision adéquate, compte tenu des dangers qu'elle comporte?

Pour obtenir d'autres suggestions en ce qui concerne la Gestion des risques liés à l'activité physique, consulter les lignes directrices applicables au RAG n° 3 : Sécurité.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices suivantes reflètent des stratégies fiables pour l'exécution des activités d'apprentissage relatives à la motricité :

- Établir des consignes, des routines et des attentes pour les cours d'éducation physique sur le plan de la sécurité (physique et affective), de l'intégration et de la répartition du temps, et communiquer avec les élèves et les parents.
- Adopter un signal pour le début et pour la fin d'une activité, par mesure de sécurité et aussi pour maîtriser la classe (p. ex. lever la main, tambouriner ou taper des mains pour signaler aux élèves qu'ils doivent s'arrêter, ou encore utiliser des mots comme « partez », « figez » et « arrêtez »).
- Insister sur les activités qui permettent aux jeunes enfants de prendre conscience de l'espace et de leur corps, de façon à ce qu'ils apprennent à se déplacer avec maîtrise et sans se heurter.
- Éviter d'utiliser l'exercice comme forme de punition.
- Encourager les comportements positifs entre partenaires (p. ex. ne pas tolérer les remarques désobligeantes, les taquineries, l'exclusion).
- Choisir des activités qui font participer le plus grand nombre d'élèves (p. ex. ne pas prévoir de jeux d'élimination à moins qu'ils constituent une option et que les élèves puissent reprendre la première activité sans trop attendre; éviter les longues files d'attente et les équipes de relais composées d'un trop grand nombre d'élèves).
- Choisir des activités et des jeux qui conviennent aux jeunes élèves et qui favorisent le partage, la coopération et l'esprit d'équipe.
- Faire en sorte qu'il y ait autant de matériel que possible pour le nombre d'élèves.
- Prévoir des méthodes sûres et efficaces pour distribuer, manipuler et rassembler le matériel.
- Organiser les groupes de façon équitable (p. ex. par couleur de maillot, par numéro assigné, par couleur d'yeux, par mois de naissance).
- Établir des règles pour les activités de début et de fin de classe en fonction de la situation, de l'activité et du degré de supervision pour que les élèves puissent être actifs dès le début de la classe.

- Prévoir des exercices d'échauffement et de récupération (p. ex. vérifier les consignes d'échauffement sur le tableau d'affichage, inscrire les résultats dans le portfolio de la classe en guise de récupération).
- Prévoir des adaptations pour les classes en plein air et prendre des précautions en ce qui concerne le soleil, le vent, les surfaces mouillées ou glissantes et le bruit. Faire en sorte que les élèves n'aient pas le soleil dans les yeux et qu'ils tournent le dos au vent et aux distractions.



Lignes directrices applicables au RAG n° 2 : Gestion de la condition physique

Description

Compte tenu du degré d'activité physique de plus en plus faible lié à notre mode de vie, il est essentiel que *l'élève soit capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer physiquement actif et maintenir son bien-être la vie durant*. L'éducation physique et l'éducation à la santé doivent aider l'élève à prendre l'habitude de faire quotidiennement ou régulièrement de l'activité physique et à comprendre comment acquérir et maintenir une bonne condition physique et une bonne santé. En fin de compte, chaque élève devrait finir par voir l'activité physique comme un facteur de santé important et par adopter un mode de vie actif.

Implications pour la jeune enfance

Les programmes destinés à la jeune enfance introduisent des concepts simples relatifs à la condition physique qui mettent l'accent sur la participation à diverses formes d'activité physique et sur le développement des habiletés motrices. L'évaluation et l'analyse des déterminants de la condition physique ne devraient pas commencer de façon officielle avant la quatrième année.

Tableau synoptique

Consulter le Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 2 – Gestion de la condition physique (voir page 2.3). Il indique les domaines et les sous-domaines qui sont présentés et évalués à chaque niveau scolaire. Par exemple, le sous-domaine Participation active figure comme habileté de gestion de la condition physique à chaque niveau scolaire alors que celui qui s'intitule Qualités physiques n'apparaît qu'en troisième année.

Considérations pédagogiques

De nos jours, les spécialistes estiment que l'évaluation ou les tests de conditionnement physique devraient porter sur l'établissement et l'atteinte d'objectifs personnels, le développement d'habiletés de gestion de la condition physique et l'application d'un programme personnel de conditionnement physique. Les programmes devraient mettre l'accent sur l'éducation, la prévention et l'intervention. Les activités d'évaluation ou les tests servent en premier lieu à établir des objectifs personnels et à surveiller les progrès individuels plutôt qu'à comparer les résultats d'un élève à ceux des autres de façon normative.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices suivantes reflètent des stratégies fiables pour l'exécution des activités d'apprentissage relatives à la gestion de la condition physique avec de jeunes élèves :

- Recourir au renforcement positif, aux mesures incitatives et à la valeur intrinsèque de la condition physique pour motiver les enfants plutôt que de donner des récompenses à ceux qui atteignent certains résultats.

- Veiller à ce que les élèves soient très actifs physiquement et choisir des activités qui les incitent tous à participer au maximum.
- Faire en sorte que l'évaluation fasse partie intégrante d'un processus permanent qui consiste à aider les enfants à comprendre ce que sont la santé et le bien-être physiques, à les apprécier, à les améliorer et à les entretenir.
- Encourager les élèves à assumer les progrès qu'ils accomplissent en matière de conditionnement physique en leur donnant des occasions de se fixer de simples objectifs et de surveiller eux-mêmes leurs progrès.
- Faire en sorte que les parents, les familles et les communautés encouragent les enfants à adopter des modes de vie actifs et sains, en recourant à des méthodes d'évaluation authentiques telles que les portfolios avec exercices à faire à la maison, les journaux d'activités et les contrats.



Lignes directrices applicables au RAG n° 3 : Sécurité

Description

En vertu de ce RAG, *l'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.* Ce RAG concerne les risques pour la santé liés aux comportements qui causent des blessures intentionnelles ou non. Les blessures non intentionnelles constituent la cause principale de décès chez les enfants et les adolescents.

Implications pour la jeune enfance

La formation à la sécurité est fondamentale pour aider à prévenir les blessures, à réduire les risques et à éviter les situations dangereuses en cas de participation à des activités physiques. Au même titre, la sécurité à la maison, à l'école, dans la communauté et dans l'environnement est essentielle. Règles et mesures de sécurité nécessitent un renforcement constant et une supervision étroite en raison de l'âge et de la maturité des élèves. La formation à la sécurité est une responsabilité collective et les enseignants sont invités à faire participer les parents, les familles et la collectivité aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, il faut reconnaître que toute forme d'activité physique contient un élément de risque; aussi, les enseignants sont tenus en tout temps de réduire au minimum les risques et les dangers. Pour plus de détails, se reporter à la section intitulée Sécurité et responsabilité civile dans la partie Vue d'ensemble du *Cadre*, page 16.

Tableau synoptique

Le Tableau synoptique du résultat d'apprentissage n° 3 – Sécurité (voir page 3.3) présente deux domaines principaux : le domaine A – Gestion des risques liés à l'activité physique, et le domaine B – Sécurité pour soi-même et pour les autres. Les résultats d'apprentissage du domaine A reviennent chaque année. En fait, on s'attend à ce que la notion de sécurité soit renforcée à chaque leçon, pour chacune des activités physiques et tout au long de l'année.

En ce qui concerne le domaine B, Sécurité pour soi-même et pour les autres, certains sujets ou thèmes reliés à la sécurité sont indiqués à l'aide de la mention « c.-à-d. » dans chacun des résultats d'apprentissage spécifiques. Cela signifie que le sujet en question doit être enseigné et les élèves évalués à ce niveau scolaire.

Le tableau ci-dessous énonce les sujets portant sur la sécurité qui sont obligatoires pour chaque année d'études :

Maternelle	Première année	Deuxième année	Troisième année	Quatrième année
- circulation automobile	- jouets	- voies publiques et véhicules	- sécurité-incendie	- sécurité-incendie
- déplacements en autobus scolaire	- vêtements	- déplacements en autobus scolaire	- déplacements en autobus scolaire	- déplacements en autobus scolaire
- plans d'eau	- voies publiques et véhicules	- électricité	- utilisation des passages pour piétons	- voies publiques et véhicules
- poisons et produits chimiques	- déplacements en autobus scolaire	- conditions météorologiques	- ceinture de sécurité	
- cuisinières et fours	- absence de surveillance	- saisons	- passages à niveau et voies ferrées	
- objets coupants	- sécurité-incendie	- escaliers et balcons	- armes à feu	
- baignoires	- fêtes	- outils	- gilet de sauvetage	
	- incendies de forêts	- utilisation d'Internet		
	- inondations	- présence d'eau		
	- tornades	- absence de surveillance		
	- orages			

Ce tableau n'empêche nullement les enseignants d'ajouter ou de reprendre des sujets d'une année à l'autre. Par exemple, il sera peut-être nécessaire de traiter certains sujets tous les ans (p. ex. la sécurité concernant le matériel agricole, les véhicules de loisirs) ou seulement certaines années (p. ex. les feux de forêts dans les communautés du Nord, les inondations dans la vallée de la rivière Rouge) en fonction des communautés ou des situations particulières.

Le *Document de mise en œuvre* a été conçu pour faciliter l'établissement de liens entre les disciplines à partir de l'examen des programmes d'autres matières et de l'organisation de leur contenu. Lorsqu'ils envisagent de faire des liens avec d'autres disciplines, les enseignants peuvent se servir du tableau ci-dessus et des tableaux synoptiques. Ils remarqueront que des sujets figurent au programme d'éducation physique et éducation à la santé mais aussi au programme d'autres matières, cela pour les rendre encore plus pertinents et pour insister sur le contenu et sur le champ d'application. Par exemple, en deuxième année, le sous-domaine portant sur la Sensibilisation à la sécurité dans l'environnement peut facilement être relié au thème des sciences de la nature portant sur l'air et l'eau dans l'environnement. Par contre, certains sujets ne sont abordés en éducation physique et éducation à la santé que certaines années, car ils sont étudiés dans d'autres matières. C'est pour éviter la redondance et la répétition. Par exemple, la météorologie fait partie du programme de sciences de la nature de première année, notamment de l'unité traitant les changements quotidiens et saisonniers, et c'est pourquoi il n'est pas inclus comme exemple (c.-à-d.) dans le programme d'éducation physique et éducation à la santé de la première année. Essentiellement, l'approche intégrée et l'établissement de liens entre les disciplines rendent l'apprentissage plus utile, plus pertinent et mieux organisé dans le temps.

En examinant les tableaux synoptiques de plus près, il faut remarquer que, pour certains domaines d'étude, on a adopté un système d'alternance. Ainsi, les thèmes se rapportant à la prévention de la violence et à la sécurité personnelle sont abordés en première et en troisième année.

Considérations pédagogiques

Au cours de la jeune enfance, les élèves doivent être étroitement supervisés et ils s'en remettent à d'autres personnes pour satisfaire leurs besoins physiques et affectifs. Dans le présent document, bien des suggestions d'enseignement et d'évaluation prévoient la participation des parents et de la famille. C'est donc avec l'aide de l'enseignant et de la famille que les élèves mettront en application les habiletés relatives à l'établissement d'objectifs et à la planification et les habiletés relatives à la résolution de problèmes pour prendre des décisions judicieuses en matière de santé.

Pour des raisons de sécurité et de responsabilité civile, il est nécessaire que les élèves portent des chaussures et des vêtements appropriés. Cette idée est renforcée à tous les niveaux scolaires. Il est important de noter que bijoux, cordonnets, foulards, robes et jupes, ceintures, chaussures à semelles rigides et simples chaussettes peuvent causer des blessures et limiter les mouvements. La politique et les consignes en ce qui concerne l'habillement, les chaussures et le changement de tenue pour les cours d'éducation physique relèvent des décisions qui doivent être prises au niveau local.

Le sous-domaine Sécurité personnelle pouvant toucher des questions délicates est inclus dans ce RAG. Les écoles doivent rechercher la participation des parents et leur offrir un choix avant de commencer tout enseignement à ce sujet. De même, les enseignants doivent au préalable consulter le directeur d'école ainsi que la politique et les consignes à cet égard. Cela devrait notamment consister en un examen de la politique et de la marche à suivre qui sont en place dans la division ou le district scolaire relativement aux enfants maltraités. Il arrive que les élèves divulguent des renseignements personnels; aussi, les enseignants doivent savoir comment réagir en pareil cas.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices suivantes reflètent des stratégies fiables pour l'exécution des activités d'apprentissage relatives à la sécurité :

Domaine A : Gestion des risques liés à l'activité physique

- Utiliser les quatre critères établis par la Cour suprême du Canada pour déterminer les pratiques souhaitables en matière de sécurité. Pour des renseignements précis, consulter les considérations pédagogiques à la page 9, ou la section Sécurité et responsabilité civile de la partie Vue d'ensemble du *Cadre*, page 16.
- Consulter les *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines* pour s'informer sur le matériel, les installations, la supervision et l'enseignement progressif.
- Établir des consignes dès le début de l'année et les rappeler tout au long de l'année (p. ex. comment entrer dans le gymnase et en sortir, comment utiliser les vestiaires, comment aller chercher le matériel, le manier et le ranger, comment entreposer les objets de valeur comme les bijoux, comment procéder pour les pauses-toilettes ou les pauses-fontaine).
- Établir des règles pour jouer en toute sécurité à l'intérieur comme à l'extérieur (p. ex. retirer du gymnase tous les objets ou meubles à angles vifs que les élèves peuvent heurter ; prévoir suffisamment d'espace entre les groupes) et avec le matériel (p. ex. ne pas récupérer de matériel d'un endroit qui n'est pas sûr, notamment en-dehors du terrain de l'école, ou dans l'espace de jeu d'un autre élève surtout pendant des activités où l'on se sert de racquettes ou d'autres objets de frappe).
- Établir des consignes de sécurité pour la distribution du matériel et pour l'organisation d'activités sous forme de parcours ou d'ateliers (p. ex. échelonner les départs, faire en sorte que les élèves se déplacent le long du parcours en suivant un chef de file, prévoir suffisamment d'ateliers pour que tous les élèves soient occupés, demander aux élèves de remettre le matériel en place).

- Se tenir au courant sur le plan de la sécurité et des circonstances médicales des élèves (p. ex. exercices contre-indiqués, mode d'emploi du matériel, allergies).
- Analyser le niveau de risque inhérent à chaque activité physique en tenant compte de facteurs comme le niveau d'habileté, l'expérience, les connaissances de l'enseignant, les conditions météorologiques, les installations et le matériel disponible.
- Superviser les élèves de façon à les garder en vue le plus possible.

Domaine B : Sécurité pour soi-même et pour les autres

- Adopter un code de conduite sécuritaire pour la classe ou pour l'école afin de renforcer les comportements responsables (p. ex. être prudent lorsqu'il s'agit de manier des ciseaux ou de les entreposer, se mettre en file d'une façon disciplinée, marcher dans les couloirs, faire preuve de franc-jeu pendant les récréations, fuir ou éviter les situations d'intimidation).
- Respecter les lignes directrices qui sont en place au sein de la division, du district ou de l'école (profondeur et étendue du contenu, communication avec les parents, ressources d'apprentissage) pour enseigner les résultats d'apprentissage.
- Encourager les parents à participer aux activités d'apprentissage touchant la formation à la sécurité et proposer des activités facultatives pour la maison.
- Rappeler les consignes de sécurité qui protègent à la maison (p. ex. garder les portes extérieures fermées à clef, ne pas répondre à la porte si l'enfant est seul) et en dehors de la maison (p. ex. ne jamais s'approcher d'un automobiliste qui vous interpelle, faire attention aux personnes qui se servent de bonbons, d'argent ou d'autres moyens pour attirer les enfants et obtenir d'eux ce qu'ils veulent).
- Rappeler les consignes de protection contre l'exploitation sexuelle (p. ex. quoi faire si un enfant est victime d'attouchements de nature sexuelle ou visite un site Internet à contenu sexuel).



Lignes directrices applicables au RAG n° 4 : Gestion personnelle et relations humaines

Description

Ce résultat d'apprentissage général vise le développement, chez l'élève, de la capacité de comprendre, de gérer et d'exprimer les aspects personnels, sociaux et émotifs de sa vie. Ainsi, *l'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.*

Implications pour la jeune enfance

Au cours de la jeune enfance, les activités d'apprentissage mettent l'accent sur le développement de cinq catégories d'habiletés de gestion personnelle et d'habiletés de relations humaines :

1. Habiletés de planification et d'établissement d'objectifs
2. Habiletés de prise de décisions et de résolution de problèmes
3. Habiletés interpersonnelles
4. Habiletés de résolution de conflits
5. Habiletés de gestion du stress

L'accent porte sur l'image positive de soi et sur l'acceptation de soi et des autres. De façon générale, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage aideront les élèves à comprendre, avant la fin de la quatrième année, les

rudiments du processus de prise de décisions et de résolution de problèmes qui leur permet de prendre des décisions favorables à leur santé.

Tableau synoptique

Le Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général de Gestion personnelle et relations humaines présente les domaines d'étude spécifiques prévus chaque année ou tous les deux ans. Par exemple, les habiletés interpersonnelles apparaissent chaque année alors que les habiletés de gestion du stress ne sont abordées qu'à la maternelle, en deuxième et en quatrième année. Voir page 4.3 pour plus de détails.

Considérations pédagogiques

Telles qu'elles sont prévues dans le présent RAG, les habiletés de gestion personnelle et les habiletés applicables aux relations humaines sont étroitement liées aux quatre compétences de base que sont l'alphabétisation et la communication, la résolution de problèmes, les relations humaines et la technologie. Ces habiletés doivent être développées ou renforcées dans toutes les matières. En outre, elles constituent d'importantes habiletés dans le milieu du travail et dans la vie quotidienne, et les élèves peuvent s'en servir tout au long de leur vie. On encourage les enseignants à adopter des stratégies qui permettent aux élèves de participer activement à leur apprentissage.

Certains sujets inclus dans certains sous-domaines (p. ex. Responsabilités sociales – importance de la diversité; Sentiments et émotions – pertes et chagrins) doivent être abordés avec délicatesse.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices suivantes favorisent l'exécution des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui se rapportent à la gestion personnelle et aux relations humaines :

- Choisir des jeux et des activités qui conviennent aux jeunes élèves et qui favorisent le partage, la coopération et l'esprit d'équipe, car il faut apprendre à coopérer avant de pouvoir rivaliser avec d'autres en toute bienveillance.
- Prévoir des activités collectives pour apprendre aux élèves à faire preuve de considération envers les autres lorsqu'ils s'entraident pour atteindre un même objectif.
- Ne pas mettre l'accent sur la victoire ou la défaite en situation de jeu.
- Choisir des jeux qui n'éliminent pas les joueurs au fur et à mesure.
- Changer les groupes régulièrement pour développer les habiletés interpersonnelles.
- Prendre en considération les familles non traditionnelles, les accidents ou décès touchant des membres de la famille, et les milieux familiaux lorsque des sujets délicats sont abordés, notamment les pertes et chagrins, l'image corporelle, le poids, l'estime de soi.
- Choisir un processus de prise de décisions ou de résolution de problèmes et encourager les élèves à le mettre en application et à en suivre les différentes étapes dans des situations de la vie quotidienne.



Lignes directrices applicables au RAG n° 5 : Habitudes de vie saines

Description

L'idée essentielle de ce résultat d'apprentissage général est que *l'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la*

santé, à l'activité physique, à la nutrition, au tabagisme, à l'alcoolisme, à la toxicomanie et à la sexualité. Ce RAG doit permettre d'aborder les cinq principaux facteurs de risque pour la santé des enfants et des adolescents, tels qu'ils sont mentionnés à la page 4 de l'introduction du présent document.

Implications pour la jeune enfance

Au cours de la jeune enfance, l'élève doit être initié à certains concepts et comportements (c.-à-d. habitudes de vie saines) en vue de l'adoption d'un mode de vie actif et sain. Le RAG n° 4 porte sur les habiletés de gestion personnelle et les habiletés de relations humaines, notamment la prise de décisions et la résolution de problèmes ainsi que la planification et l'établissement d'objectifs. Pour le RAG n° 5, les élèves se serviront de ces habiletés et les mettront en application afin d'élaborer des programmes personnels qui favorisent de saines habitudes de vie. Dans le contexte d'activités guidées simples visant à gérer leur vie personnelle, les élèves apprendront les pratiques saines qui sont liées à cinq domaines : la santé, l'activité physique, la nutrition, la prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie, et la sexualité. Les élèves devront manifester une bonne compréhension des risques pour la santé, vouloir pratiquer un mode de vie sain, apprendre comment chercher et demander de l'aide, savoir où chercher l'information, prendre des décisions et faire des choix simples et judicieux, et éviter les situations dangereuses.

Tableau synoptique

L'enseignement de certains sujets a été prévu tous les deux ans. Par exemple, la prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie est abordée en maternelle, en première et en troisième année. Le thème de la sexualité est abordé en maternelle et en deuxième année. Voir le Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 5 – Habitudes de vie saines, à la page 5.3.

Considérations pédagogiques

Les enseignants doivent régulièrement s'informer sur les circonstances médicales des élèves y compris les élèves qui ont des allergies. Ils doivent faire particulièrement attention à ceux qui ont des allergies alimentaires pendant les cours portant sur la nutrition et dans les situations où les élèves mangent ou manient des aliments. Consulter les lignes directrices de l'école en ce qui concerne les cas d'allergies. Consulter aussi la section Remarques pour l'enseignant des RAS relatifs à la nutrition.

Le RAG des Habitudes de vie saines inclut des sous-domaines dont le contenu peut être délicat et qui sont consacrés à la prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie et à la sexualité. Les écoles doivent rechercher la participation des parents et leur fournir un choix avant de commencer tout enseignement sur ces sujets. De même, les enseignants doivent au préalable consulter le directeur d'école ainsi que la politique et les consignes à cet égard. Il importe que les écoles, les parents, les familles et les communautés travaillent en collaboration et veillent à ce que les élèves possèdent les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour prendre des décisions éclairées et favorables à leur santé.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices suivantes favorisent l'exécution des activités d'apprentissage relatives aux habitudes de vie saines :

- Prendre en considération les familles non traditionnelles, les questions d'identité sexuelle, les histoires racontant la naissance ou l'arrivée des enfants, les maladies ou les décès touchant les membres de la famille ainsi que les conditions de vie.

- Inviter les parents à participer aux activités d'apprentissage dans la mesure du possible et proposer des activités à faire à la maison.
- Prendre en considération la taille ou le poids des élèves, ou encore l'accès à des aliments nutritifs lorsqu'il s'agit d'enseigner les principes d'une saine alimentation et d'aborder le thème de l'image corporelle.
- Respecter les lignes directrices qui sont en place au sein de la division, du district ou de l'école (profondeur et étendue du contenu, communication avec les parents, ressources d'apprentissage) pour enseigner les résultats d'apprentissage reliés à la prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie, et à la sexualité.
- Présenter l'information relative à la sexualité d'une façon positive, précise et adaptée au stade de développement des élèves (p. ex. établir des liens avec le programme de sciences de la nature de deuxième année en élargissant la discussion sur la reproduction, la croissance et les transformations chez les animaux et en l'appliquant à ce qui se passe chez l'être humain).

Planification du programme

Les circonstances d'enseignement ne sont pas toutes identiques; elles varient en fonction de la démographie, des cultures, des ressources, de la formation des enseignants, des priorités locales, etc. Le travail de planification est donc très individuel et il est nécessaire pour toutes sortes de raisons. Cette section est divisée en quatre parties et fournit des suggestions de planification dans quatre domaines :

Partie A – Planification de la mise en œuvre : propose des étapes pour la planification globale du programme d'études qui intègre l'éducation physique et l'éducation à la santé

Partie B – Planification de l'enseignement : porte sur la planification de l'enseignement, en particulier sur les plans annuels, les plans d'évaluation et de transmission de renseignements, les plans d'unités intégrées et les plans de leçons

Partie C – Planification des méthodes d'évaluation et de mesure : fournit des étapes pour la planification de méthodes qui mesurent l'apprentissage des élèves

Partie D – Planification supplémentaire : propose d'autres plans qui appuient les programmes de qualité dans le domaine de l'éducation physique ou de l'éducation à la santé

Partie A : Planification de la mise en œuvre

En vertu du *Cadre*, les divisions et les districts scolaires doivent adopter un processus de planification pour la mise en œuvre du programme d'études qui intègre l'éducation physique et l'éducation à la santé. Consulter l'annexe C du *Cadre* intitulée Planification relevant des divisions ou des districts scolaires pour l'implantation du *Cadre* (page 217), qui énonce les différents éléments de la planification globale. Voir également Appendice D de ce document intitulé Exemples d'étapes à suivre pour la mise en œuvre globale du programme. Ces suggestions sont destinées à aider les enseignants, les administrateurs et les équipes des divisions et des districts scolaires dans leur travail préalable de planification en vue de la mise en œuvre globale du programme.

Partie B : Planification de l'enseignement

Planification générale

Le travail de planification de l'enseignement met l'accent sur les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, c'est-à-dire sur ce que les élèves sont censés connaître et savoir faire à la fin de chaque année scolaire. Cependant,

lorsqu'on se sert d'une méthode de planification axée sur les résultats d'apprentissage, il faut tenir compte des facteurs essentiels suivants pour définir ces résultats :

- Les résultats d'apprentissage sont **interdépendants** et, en général, on ne les enseigne pas séparément, c'est-à-dire sans les relier les uns aux autres.
- L'apprentissage est **récuratif** et un grand nombre de résultats d'apprentissage doivent être traités de façon répétée.
- Les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques sont des résultats de « **fin d'année** » pour les élèves.
- Les résultats d'apprentissage peuvent être **regroupés** de façon que les stratégies d'enseignement ou d'apprentissage puissent viser plus d'un résultat à la fois (p. ex. dans un jeu de poursuite sur le thème de la nutrition, les élèves doivent montrer qu'ils possèdent des connaissances et des habiletés dans les domaines suivants : motricité, stratégies de jeux, condition physique, sécurité, relations humaines et nutrition).
- Pour certains sujets et niveaux scolaires, les résultats d'apprentissage ont été conçus de façon à faciliter l'**intégration** avec d'autres matières (p. ex. le thème de la nutrition est abordé en éducation physique et éducation à la santé ainsi qu'en sciences de la nature, et celui de la prise de décisions et la résolution de problèmes est commun à toutes les disciplines).
- Certains résultats d'apprentissage sont **propres à l'éducation physique** et il est préférable de les enseigner dans un cadre d'éducation physique (p. ex. habiletés motrices pratiquées dans un gymnase; participation à des activités de conditionnement physique en plein air).
- Certains résultats d'apprentissage sont **propres à l'éducation à la santé** et il est préférable de les enseigner dans le contexte d'une salle de classe (p. ex. méthode du tri et de la prédiction appliquée aux substances bénéfiques et aux substances nocives; carnets d'apprentissage ou journaux pour l'établissement d'objectifs).
- Certains résultats d'apprentissage sont **reliés** à la fois à **l'éducation physique et à l'éducation à la santé** et on peut les enseigner ou les renforcer autant dans un cadre d'éducation physique qu'en salle de classe, selon le contexte et le contenu.
- Certains résultats d'apprentissage sont **à court terme ou à long terme**, ce qui signifie que certains peuvent être atteints rapidement et d'autres exigent plus de temps (p. ex. il ne faut pas beaucoup de temps pour apprendre à lancer un ballon correctement alors qu'il faut plus de temps pour être effectivement capable d'exécuter le mouvement du lancer).
- Les résultats d'apprentissage ont des degrés de **complexité** différents. Certains ne portent que sur une habileté ou un concept et d'autres sur plusieurs (p. ex. le résultat d'apprentissage qui se rapporte aux habiletés de manipulation représente sept habiletés alors qu'un résultat relatif à la nutrition et qui exige d'un élève qu'il évalue pendant une période d'un à trois jours sa consommation alimentaire représente une tâche beaucoup plus précise).
- Il n'existe pas de résultats d'apprentissage pour les attitudes; c'est pourquoi les énoncés que l'on appelle **indicateurs d'attitudes** décrivent les attitudes, les croyances et les valeurs souhaitables que les élèves doivent acquérir pour pouvoir adopter un mode de vie actif physiquement et sain. (Consulter les Tableaux synthèse qui figurent à l'appendice A et qui énumèrent les indicateurs d'attitudes. Consulter aussi la pancarte Présentation sommaire – Indicateurs d'attitudes à l'appendice H.)

Programmes pour élèves ayant des besoins spéciaux

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba est bien déterminé à promouvoir l'inclusion de tous. L'inclusion est une façon de penser et d'agir qui permet à chaque individu de se sentir accepté, valorisé et en sécurité. Une collectivité de nature inclusive évolue délibérément de façon à répondre aux besoins changeants de ses membres. Par la reconnaissance et le soutien, ce genre de collectivité permet à chacun de ses membres de se sentir utile et de bénéficier de certains avantages au même titre que tous les autres membres.

L'éducation physique et éducation à la santé joue un rôle important et unique en ce qu'elle favorise le sens civique, le sens collectif et la condition physique par la participation à l'activité physique. Tous les élèves ont l'occasion d'acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes qui leur permettent d'adopter un mode de vie actif physiquement et sain. Comme tout le monde, les élèves ayant des besoins spéciaux cherchent à atteindre la condition physique et le bien-être.

Un programme d'éducation physique et éducation à la santé axé sur l'inclusion tient compte de la valeur de chaque élève, reconnaît que chacun a le droit de prendre des risques et de faire des erreurs, qu'il a besoin d'indépendance et d'autodétermination, et qu'il a le droit de choisir. Un tel programme :

- inclut tous les élèves
- respecte les besoins et les intérêts de chaque élève
- suppose un travail de planification et de collaboration
- propose toute une gamme d'activités d'apprentissage et de mécanismes de soutien à l'apprentissage
- envisage tous les mécanismes possibles de soutien à l'apprentissage pour pouvoir être personnalisé
- personnalise les activités d'apprentissage lorsque cela s'avère nécessaire
- fixe des attentes réalistes mais stimulantes
- n'offre pas plus que l'aide nécessaire
- prévoit un certain niveau de risque et propose des choix

Pour plus de détails sur la planification axée sur l'inclusion, consulter l'appendice D sur les programmes pour élèves ayant des besoins spéciaux.

Contenu délicat

Les domaines portant sur la prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie, et sur la sexualité ainsi que le sous-domaine consacré à la sécurité personnelle abordent des questions de nature délicate. Pour plus de détails, voir l'appendice A. Avant d'entamer l'enseignement de ces thèmes, les divisions et les districts scolaires doivent recourir à un processus de planification qui prévoit la participation des parents afin de déterminer :

- le degré de profondeur et l'étendue du traitement des sujets délicats
- les options parentales
- les heures d'enseignement
- les formes de communication avec les parents
- les exigences relatives à la formation
- la distribution des tâches

Le *Cadre* propose un modèle de planification (voir l'annexe C du *Cadre*, page 217) pour aider les écoles, les divisions et les districts scolaires à planifier l'enseignement du contenu délicat du programme.

Les écoles doivent rechercher la participation des parents et leur offrir des options avant d'entamer l'enseignement du contenu délicat.

Planification annuelle

Ce sont les enseignants qui décident de l'organisation, du rythme et des points saillants de l'enseignement. Le travail de préparation sous-entend une planification à long terme (c'est-à-dire annuelle, qui inclut des méthodes d'évaluation et de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves) et à court terme (chapitre, unité d'enseignement, leçon).

Un plan annuel décrit les activités d'apprentissage qui vont permettre à l'élève d'atteindre les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques. Ces activités peuvent être organisées de diverses façons (p. ex. en fonction des résultats d'apprentissage généraux, des catégories d'activités physiques, des genres d'habiletés, des domaines, des saisons) pourvu que l'on traite tous les résultats au cours de l'année en question.

Voici quelques suggestions et exemples pouvant aider à l'élaboration d'un plan annuel.

- Déterminer, pour l'année et pour chaque niveau scolaire, le nombre de cours d'éducation physique et éducation à la santé en tenant compte du nombre de jours par cycle, par semaine, par mois et par trimestre, etc.
- Déterminer les ressources disponibles (p. ex. le matériel, les installations de l'école et de la collectivité, la formation des enseignants, les livres, les logiciels, la documentation destinée aux élèves, les aides visuelles, etc.).
- Établir des blocs horaires (nombre de cours) et organiser les unités d'enseignement, les modules ou les thèmes en fonction des périodes de transmission de renseignements sur les progrès et le rendement des élèves, de façon à permettre aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits pour chaque niveau scolaire.
- Choisir un mode d'organisation qui permet de traiter tous les résultats d'apprentissage au cours de l'année en question (voir exemples de plans annuels à l'appendice E).

Le plan d'évaluation et de transmission de renseignements fait état des périodes de transmission de renseignements, des attentes, des critères de rendement et du système ou code de classement qui indique les progrès et le rendement des élèves en éducation physique et éducation à la santé. C'est à l'échelle locale que l'on décide quelle formule adopter pour la transmission des renseignements.

Voici quelques suggestions pouvant aider les écoles à élaborer un plan d'évaluation et de transmission de renseignements :

- Déterminer quelle est la politique de l'école en ce qui concerne les dates où les renseignements seront communiqués aux parents et établir à partir de là un calendrier pour la préparation des renseignements qui seront consignés dans les bulletins.
- Adopter un système ou un code de classement approprié pour la jeune enfance et compatible avec la politique de l'école.
- Décider avec les autres membres du personnel de la façon dont les résultats en éducation physique et éducation à la santé devraient être communiqués (p. ex. pondération des notes d'éducation physique et éducation à la santé si celles-ci sont regroupées, façons de partager les renseignements au besoin).
- Décider de quelle façon ces renseignements seront régulièrement transmis aux élèves et aux parents.
- Déterminer les composantes du système de transmission de renseignements sur les progrès et le rendement des élèves (p. ex. connaissances, habiletés et attitudes propres à chacun des résultats d'apprentissage généraux).

Planification des unités d'enseignement

Une unité d'enseignement comporte un certain nombre de stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui, ensemble, permettent de traiter un ou plusieurs résultats d'apprentissage généraux ou spécifiques, domaines, sous-domaines, habiletés, thèmes, sujets particuliers ou catégories d'activités physiques. Une unité bien planifiée fait état d'une approche intégrée et permet d'établir des liens entre les matières.

Voici quelques suggestions et exemples pouvant aider à élaborer un plan d'unité.

- Établir un plan en ayant à l'esprit le but ultime de l'unité, c'est-à-dire en se posant les questions suivantes : « comment saurons-nous que les élèves ont atteint les résultats escomptés ? » « qu'est-ce qui nous montre que l'élève connaît et sait faire ce qu'on attend de lui ? ». Voir l'appendice F pour un exemple de technique permettant d'envisager le travail de planification à rebours.
- Choisir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui correspondent au stade de développement des élèves.
- Faire en sorte que le programme soit équilibré en choisissant diverses activités parmi les catégories d'activités physiques (voir Appendice B).
- Trouver des façons d'intégrer d'autres matières et d'établir des liens avec les autres disciplines chaque fois que c'est possible.
- Regrouper les résultats d'apprentissage à l'aide d'un outil de planification qui énonce les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la méthode ou l'instrument d'évaluation, les ressources d'apprentissage recommandées et les liens entre les matières (voir Appendice F).

Planification de leçon

- Énoncer les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques qui seront abordés dans la leçon.
- Définir les besoins des élèves.
- Choisir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui reposent notamment sur des activités d'éveil, d'acquisition et d'application.
- Déterminer quel local ou quelle installation et quel matériel seront nécessaires pour la leçon, régler à l'avance les questions de sécurité et vérifier s'il y a assez de fournitures.
- Planifier l'organisation de la classe et la formation des groupes de façon à ne pas perdre de temps pendant les transitions.
- Adopter des mots clés ou des indices que les élèves peuvent comprendre.
- Trouver des façons d'établir des liens entre les résultats d'apprentissage généraux et entre les matières.
- Trouver des méthodes et des outils d'évaluation pouvant servir à déterminer ce que chaque élève a appris et à quel rythme.
- Prévoir des défis, des modifications, des adaptations ou des aménagements pour les élèves ayant des besoins, des habiletés ou des talents spéciaux.
- Voir l'exemple de plan de leçon à l'appendice G.

Partie C : Planification des méthodes de mesure et d'évaluation

Le *Document de mise en œuvre* préconise une évaluation authentique, continue, formative, formatrice et sommative qui porte sur les processus de l'apprentissage et qui fait appel à une variété de pratiques pédagogiques et d'outils d'évaluation.

Principes de base

- L'évaluation est **authentique**, c'est-à-dire qu'elle « observe comment l'élève s'acquitte de tâches complètes, d'ordre supérieur, qui ont un rapport à la vraie vie » et qu'elle « cherche à savoir si l'élève peut mettre ses connaissances en pratique » (*Le succès à la portée de tous les apprenants*, page 11.5). Les tâches sont censées être *utiles, significatives et valables* (*Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves*, page 39). Ainsi, le *Document de mise en œuvre* propose l'exploitation de nombreuses situations qui permettent à l'élève de résoudre des problèmes concrets et pertinents pour le développement et le maintien de sa condition physique et de sa santé à court et à long terme.
- L'évaluation appuie l'apprentissage de façon **continue**. Elle permet entre autres de reconnaître les progrès accomplis par l'élève en fonction des résultats d'apprentissage visés, de cerner les erreurs et les difficultés, d'analyser les modes de raisonnement, de comparer la performance de l'élève au niveau attendu et de planifier des interventions chaque fois que le besoin se fait sentir.
- L'évaluation a une fonction **formative**. Selon Perrenoud, « l'évaluation formative se définit par ses effets de régulation des processus d'apprentissage » (*L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*, page 120). Elle est basée sur des observations suivies et fiables et des interventions pédagogiques qui ont pour but de guider l'élève dans son apprentissage en lui proposant des situations didactiques (par exemple, jeux de rôle, projets de recherche, entrevues) adaptées à ses besoins et son niveau de développement. Indispensable à une pédagogie centrée sur l'apprentissage différencié, l'évaluation formative facilite les ajustements et les interventions qui permettent de mieux répondre aux besoins individuels des élèves.
- L'évaluation a une fonction **formatrice**. Elle privilégie l'exploitation par l'élève de démarches d'apprentissage, de modes de raisonnement et de stratégies métacognitives qui l'aident à s'autoévaluer et à devenir un apprenant autonome (autorégulation). Ainsi, le *Document de mise en œuvre* met l'accent sur l'utilisation de techniques de pensée critique telles que la prise de décisions, la résolution de problèmes, la planification ou l'évaluation et sur leur application à des situations-problèmes auxquelles l'élève aura à faire face dans la vie. L'évaluation formatrice devrait permettre à l'élève d'organiser ses propres plans d'action en utilisant une variété d'instruments tels que les grilles ou les tableaux d'observation, les fiches anecdotiques, les barèmes, les critères et les échelles d'appréciation pour assumer la responsabilité de son apprentissage. Dans le domaine de la gestion de la condition physique, par exemple, « l'évaluation de la condition physique [...] met l'accent sur le fait qu'il faut intéresser les élèves à l'activité physique et à la participation active, et les amener à développer des habitudes de gestion de la condition physique » (*Cadre*, page 211).
- L'évaluation a une fonction **sommative** quand elle vise à déterminer le rendement de l'élève et son niveau de performance par rapport aux résultats d'apprentissage. Elle sert à transmettre des renseignements clairs et précis, par exemple sous forme de notes, à l'élève, à sa famille, et aux personnes qui se préoccupent de son apprentissage. L'évaluation sommative porte généralement sur un échantillon de connaissances et d'habiletés qui se rapportent à une partie du programme (par exemple, un groupement de RAS) et peut se présenter sous plusieurs formes : tests écrits, exposés oraux, démonstrations pratiques ou visuelles, tests de performance,

projets de recherche. Pour d'autres renseignements sur les exigences provinciales quant à la communication des notes de l'élève, consulter le *Cadre*, page 210. Pour ce qui est de la transmission des renseignements relatifs aux comportements et aux attitudes, voir le *Cadre*, pages 210-211.

Stratégies et outils d'évaluation

- Le *Document de mise en œuvre* propose aux enseignants une vaste gamme de **stratégies** comme le portfolio, le journal de bord, l'exposé oral, la démonstration (physique ou visuelle), l'enchaînement gymnique, le projet d'art, le questionnaire ou l'exercice d'appariement.

Parce que l'évaluation se fait en fonction des résultats d'apprentissage, et plus largement, des situations d'apprentissage et qu'elle peut être formelle ou informelle, « approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique » (*L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*, page 121), les **outils** d'évaluation ont été regroupés en deux catégories, l'observation et l'appréciation, pour en faciliter l'utilisation dans ce document.

- **L'observation** est faite par divers intervenants (enseignant, élève, pair, groupe) à l'aide de divers instruments : grilles, tableaux ou fiches d'observation, listes de contrôle, fiches anecdotiques. L'observation a pour but d'aider à déterminer si oui ou non l'apprenant a compris ou acquis l'habileté ou la connaissance enseignée. Par exemple, dans le domaine de la santé, l'élève est-il capable de reconnaître les aliments consommés quotidiennement ou occasionnellement (oui/non)?
- **L'appréciation**, elle, implique que l'enseignant, l'élève ou le groupe qui évalue utilise un outil d'évaluation qui comporte une échelle graduée pour déterminer le niveau de maîtrise de l'habileté ou de la connaissance auquel l'élève se situe. Par exemple, dans le domaine de l'éducation physique, l'élève fournit-il des efforts d'intensité modérée ou élevée en se servant d'habiletés motrices fondamentales (excellent ; satisfaisant ; amélioration requise)?
- Dans tous les cas, « les enseignants devraient choisir les méthodes et les instruments de mesure en tenant compte des différents niveaux d'habileté des élèves ainsi que de leur condition médicale, de leurs habitudes sociales et de leurs coutumes diverses. Certains élèves ont besoin de plus de temps, de modifications ou d'adaptations, afin d'atteindre certains résultats d'apprentissage spécifiques » (*Cadre*, page 210). Pour toute autre information sur la mesure et l'évaluation, consulter le *Cadre* à la page 208.
- En conclusion, l'évaluation est une composante indispensable de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle tend à renforcer l'acquisition et le maintien des habiletés d'autorégulation de l'élève. Elle guide aussi l'enseignant dans sa planification tout au long de l'année. L'évaluation permet d'évaluer l'efficacité de l'enseignement et de faire les interventions ou les ajustements qui seront plus favorables à l'apprentissage de l'élève.

Mesure

Les étapes énoncées ci-après et qui permettent de concevoir ou de planifier des méthodes de mesure figurent à la page 208 du *Cadre*, soit l'annexe A : Mesure, évaluation et transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves :

- Déterminer ce que les élèves sont censés savoir et accomplir (c.-à-d. choisir un résultat d'apprentissage spécifique ou un ensemble de résultats qu'on évaluera).

- Déterminer la performance attendue ou le produit désiré ainsi que leurs éléments (c.-à-d. définir les caractéristiques clés).
- Indiquer les critères ou les indicateurs de rendement qui permettront de déterminer si l'élève a atteint ou n'a pas atteint les objectifs d'apprentissage spécifiques (c.-à-d. comment savoir si l'élève a atteint les résultats escomptés).
- Choisir une expérience d'apprentissage appropriée (évaluation formative) permettant d'observer et de mesurer le rendement (p. ex. exercices, jeux, journaux des élèves, portfolios, projets de recherche).
- Choisir une méthode ou un instrument d'évaluation afin de recueillir les renseignements portant sur les résultats d'apprentissage spécifiques (p. ex. évaluation de la performance, mesure authentique, fiches anecdotiques, grilles d'observation, échelles d'appréciation, grilles d'évaluation).
- Décider qui évaluera la performance (p. ex. les enseignants, les collègues, les élèves).
- Décider des stratégies de mise en œuvre en tenant compte des facteurs pertinents (c.-à-d. le temps requis pour faire les activités d'apprentissage, l'organisation de la classe, la méthode de documentation).
- Décider comment cette information sera utilisée (p. ex. évaluation formative, formatrice ou sommative) et qui sera le public cible (c.-à-d. l'élève, l'enseignant, le parent, l'administrateur, le public).

Pour plus de détails, consulter l'annexe A du *Cadre* : Mesure, évaluation et transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves.

Partie D : Planification supplémentaire

Voici d'autres exemples de plans qui sont importants pour la mise en œuvre du programme dans le domaine de l'éducation physique :

- Prévoir un plan d'urgence au cas où il se produirait un incendie ou au cas où l'enseignant ou d'autres personnes seraient malades ou victimes d'un accident. Un tel plan devrait renseigner sur les issues de secours et inclure la liste des élèves, le nom des chefs de classe, les consignes de sécurité, les consignes relatives à l'organisation et à la gestion de la classe ainsi que des plans de leçon à l'intention du suppléant en cas d'absence imprévue à la suite d'une maladie ou d'une urgence.
- Établir un plan médical qui prévoit la collecte régulière de renseignements médicaux auprès des élèves, une marche à suivre et des stratégies différentes pour les élèves incapables de participer au cours en raison d'une maladie ou d'une blessure ainsi qu'une ligne de conduite à adopter en cas de blessure ou d'accident.
- Établir des plans de leçon supplémentaires pour les cas où le temps ne permet pas de dispenser le cours en plein air ou si le gymnase sert à d'autres activités.
- En collaboration avec le personnel de l'école, établir des plans éducatifs personnalisés pour les élèves ayant des besoins spéciaux et prévoir des modifications, des adaptations, et des aménagements lorsque cela s'avère nécessaire.
- Établir un plan de contrôle sécuritaire pour vérifier l'état des installations et du matériel, et pour expliquer la procédure à suivre relativement aux demandes de réparation ou d'entretien (Consulter les *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*).
- Établir un plan d'achat pour les commandes de matériel et de fournitures; prévoir un budget, classer les besoins et les souhaits par ordre de priorité et expliquer la façon de remplir les bons de commande.
- Établir un plan d'entreposage expliquant comment entreposer, entretenir et utiliser correctement le matériel y compris les panneaux indicateurs à l'intention des personnes de l'extérieur.
- Établir un code de conduite afin de promouvoir la sécurité dans les espaces de jeu de l'école, y compris le terrain de jeu et les structures.

- Avec le personnel de l'école, prévoir un plan d'activités spéciales pour les rencontres sportives intra-scolaires, les journées et les clubs sportifs, les Jeux Olympiques et le programme Sautons en cœur qui peuvent se dérouler au cours de l'année.

Voici d'autres idées pour la mise en œuvre du programme dans le domaine de la santé et de la promotion d'un mode de vie actif physiquement et sain :

- Trouver des façons de mettre en œuvre un programme complet de santé scolaire auquel participent directement les familles et les membres de la collectivité de façon à obtenir le plus de ressources possibles et à promouvoir un mode de vie actif et sain pour tous les élèves.
- Appuyer la mise en œuvre d'un programme d'éducation physique de qualité.
- Établir un programme de services de santé scolaire prévoyant les mesures nécessaires pour les soins d'urgence, les renvois vers d'autres services et la prévention.
- Établir un plan de nutrition scolaire qui fait la promotion de comportements alimentaires équilibrés auprès de tous les élèves.
- Prévoir un plan de soutien aux élèves pour offrir des services d'aide scolaire, psychologique et sociale afin de prévenir et de régler les problèmes mais aussi afin de favoriser le développement équilibré des jeunes
- Établir et entretenir un milieu scolaire favorable à l'apprentissage dans lequel les élèves se sentent en sécurité physiquement, émotionnellement et socialement.
- Établir un plan de promotion visant la santé et la sécurité de tous les membres du personnel et de tous les élèves.

Le code du Résultat d'apprentissage spécifique se lit comme suit :

C = connaissance (H = habileté)
5 = numéro du RAG (5 = Habitudes de vie saines)
2 = année (niveau scolaire)
B = domaine (B = activité physique)
1 = sous-domaine (1 = Bienfaits de l'activité physique)
a = élément

P. ex. représente « par exemple ». Les éléments ainsi désignés sont des suggestions.

C.-à-d. représente « c'est-à-dire ». Le traitement des éléments en question est requis.

Les RAS d'éveil sont énoncés dans une case près du RAS d'acquisition ou de développement avec lequel il a le plus de liens.

Les Suggestions pour l'enseignement offrent une variété d'activités actives et interactives.

Certains liens curriculaires (à l'intérieur, entre et au-delà des matières) sont suggérés afin de favoriser l'intégration.

Le trombone signale la présence d'une annexe (reproductible) liée à ce RAS.

Les titres d'une suggestion, d'une activité ou d'une stratégie sont en caractères gras.

Les points saillants de la suggestion sont identifiés par une pastille carrée.

Les variantes de la suggestion aident à varier ou à approfondir la démarche.

Les précisions apportées aux points saillants de la suggestion sont identifiées par une pastille ronde.

Les notes supplémentaires fournissent des conseils, des avertissements ou des rappels relatifs à la suggestion.

Éducation physique et Éducation à la santé 2^e année

5. Habitudes de vie saines

Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.2.B.1a

Indiquer les bienfaits sur le plan de la santé (c.-à-d. amélioration de l'état de santé en général, de la posture, de l'équilibre et de l'estime de soi; poids-santé; renforcement des muscles et des os) **de la pratique régulière de l'activité physique** (p. ex. faire de 60 minutes à plusieurs heures d'activité physique par jour).

Suggestions pour l'enseignement

Liens avec d'autres résultats

- Faire participer les élèves aux activités du RAS C.2.1.B.1 en vue d'une discussion sur l'activité physique et la santé. De même, les faire participer à l'activité du RAS C.1.1.B.1 afin de discuter de l'activité physique et de l'acquisition des habiletés.

Note :

Insister sur le fait qu'il est aussi important d'être actif tous les jours que de manger des choses saines tous les jours. L'activité doit devenir une habitude quotidienne, comme celle de se brosser les dents.

Voir l'annexe 13.

Le sac de fèves figé (posture)

- Voir H.1.M.A.3.
- Donner un sac de fèves à chaque élève. Leur dire de le placer sur leur tête et de marcher normalement, en se tenant droits. Si le sac tombe, l'élève fige sur place jusqu'à ce qu'un autre élève puisse replacer le sac sur la tête de l'élève figé sans faire tomber le sien.

Variante :

- Demander aux élèves de marcher plus vite ou d'essayer de galoper. Permettre aux élèves qui ramassent un sac tombé de tenir leur propre sac sur leur tête. Faire le même jeu avec des partenaires qui se tiennent par la main. Voir C.4.2.A.2a

Notes :

- Prendre des précautions pour éviter les risques de transmission des poux.

Pratiquer, pratiquer, pratiquer

- Amener les élèves à réfléchir au sujet de la pratique et de l'acquisition d'habiletés relatives aux RAS H.1.M.A.1 à H.1.M.A.3 et H.1.2.A.1 à H.1.2.A.3 en utilisant le modèle du « cercle de la parole » (voir *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 7.5).
- Discuter des habiletés que certaines personnes démontrent, à partir d'un livre ou d'une histoire (comme celle de Terry Fox).
- Questions en vue d'une discussion :
 - Comment acquiert-on des habiletés plus rapidement?
 - Peut-on se permettre de faire des erreurs?
 - Qu'est-ce qui peut aider à corriger les erreurs?

C.5.2.A.1

Indiquer les habitudes et les responsabilités quotidiennes qui font partie intégrante d'un mode de vie actif physiquement et sain (p. ex. s'efforcer lui-même chaque jour de rester propre, de se reposer, de bien manger et de maintenir une bonne posture).

page 5.12

Le numéro du résultat d'apprentissage général (RAG) se trouve devant le titre du RAG.

Les Suggestions pour l'évaluation offrent des outils d'évaluation variés.

Le titre du RAG paraît dans la case au haut de chaque page.

La matière et l'année scolaires sont indiquées au haut de chaque page.

Les Suggestions pour l'évaluation sont classées en observations ou en appréciations.

5. Habitudes de vie saines

Éducation physique et
Éducation à la santé
2^e année

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Bienfaits sur le plan de la santé
L'enseignant lit les propositions suivantes à haute voix : « Les effets suivants sont-ils parmi les bienfaits sur le plan de la santé, de la pratique régulière de l'activité physique? ».

	Oui	Non
1. une meilleure santé		
2. le renforcement des muscles		
3. l'affaiblissement des os		
4. une bonne posture		
5. la tendance à l'embonpoint		
6. une meilleure vision		
7. la réduction de la souplesse des articulations		
8. l'élimination de la fatigue et l'augmentation de l'énergie		

L'enseignant observe et note si l'élève est capable d'indiquer quels effets sont des bienfaits sur le plan de la santé.

Remarques pour l'enseignant

Veiller à bien présenter, bien expliquer, bien utiliser et bien illustrer les concepts associés à la notion de « bienfaits » de l'activité physique pour la santé. Les élèves comprendront mieux les concepts s'ils sont expliqués simplement. Par exemple, « il est important d'avoir une activité physique quotidienne » parce que cela :

- est amusant!
- renforce le cœur, et donc celui-ci fonctionne mieux...

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Association canadienne du diabète :
[http://www.diabetes.ca/, 4 juillet 2001]

Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse :
[http://www.cahperd.ca/f/index.htm 6 juillet 2001]

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

page 5.13

Les Remarques pour l'enseignant offrent une variété de conseils et de renseignements complémentaires pertinents pour l'enseignement du RAS.

Les Ressources suggérées se rapportent directement au contenu du RAS et sont généralement disponibles à la DREF.

L'illustration attire l'attention sur les Ressources suggérées.

Certaines ressources sont sous forme de sites Internet.

Dans la pagination, le chiffre avant le point indique le numéro du RAG.

L'icône du regroupement thématique figure dans cette case.

Bibliographie

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, 3^e année : Programme d'études : document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, 2001.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, 2000, (613.7 P964 2000 MaS4).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

Ministère de l'Éducation, Colombie-Britannique. *À l'appui de l'apprentissage : comprendre et évaluer les progrès des enfants du programme primaire* - Document de ressources pour les parents et les enseignant(e)s, 1992.

Association manitobaine des enseignants et enseignantes en éducation physique.
Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines, Winnipeg, 1997.

Manitoba Education and Training. *Kindergarden to Grade 4 English Language Arts : A Foundation for Implementation*, Winnipeg, 1998, (P.D. 428 F771 Mat. - 4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves*, Winnipeg, 1998, (371.2609727M278m).

PERRENOUD, Philippe. *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 1998, (371.26P455e).

Avertissement :

Pour faciliter la lecture des références bibliographiques dans le *Document de mise en œuvre*, les abréviations suivantes ont été utilisées :

FL1 = Français langue première
FL2 = Français langue seconde
M = Mathématiques
SN = Sciences de la nature

SH = Sciences humaines
EM = Éducation musicale
AP = Arts plastiques

D'autre part, les titres longs ont en général été repris sous une forme plus courte. Par exemple, *Éducation Physique (M à 4^e) : De l'habileté à l'activité* est repris sous le titre : *De l'habileté à l'activité*.

La section Ressources suggérées du *Document de mise en œuvre* liste le titre complet de chaque ressource. La cote de la DREF apparaît entre parenthèses, s'il y a lieu.

Enfin, on recommande aux enseignants de vérifier le contenu des ressources suggérées, avant de les présenter aux élèves, particulièrement dans le cas des contenus délicats ou qui doivent être traités avec délicatesse. L'enseignant devrait s'en tenir aux lignes directrices de son école, de son district ou de sa division scolaire.

1. MOTRICITÉ



Tableau synthèse de Motricité

L'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage.

Connaissances		Lettres	Domaines	Sous-domaines	Indicateurs d'attitudes
A	Motricité fondamentale	B	Développement moteur	1. Habiletés motrices fondamentales	L'élève doit : 1.1 Se montrer intéressé à participer à diverses formes d'activité physique. 1.2 Éprouver du plaisir à vivre diverses expériences motrices. 1.3 Comprendre que le développement des habiletés nécessite temps, persévérance et pratique. 1.4 Apprécier la valeur esthétique et athlétique du mouvement. 1.5 Apprécier et respecter la diversité dans le contexte de l'activité physique. 1.6 Apprécier et respecter le milieu naturel tout en pratiquant diverses formes d'activité physique.
				1. Processus de développement des habiletés 2. Principes mécaniques du mouvement humain 3. Concepts relatifs à la motricité	
				1. Règles 2. Terminologie 3. Stratégies propres aux sports ou aux jeux 4. Esprit d'équipe et franc-jeu	
B	Motricité spécifique	C	Motricité spécifique	1. Locomotion 2. Manipulation 3. Équilibre	
				1. Activités individuelles et à deux 2. Activités collectives 3. Habiletés d'officiel	
				1. Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel	
				1. Activités rythmiques 2. Activités gymniques	
C	Application des habiletés motrices à des sports et des jeux	D	Application des habiletés motrices à des formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel	1. Activités individuelles et à deux 2. Activités collectives 3. Habiletés d'officiel	
				1. Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel	
				1. Activités rythmiques 2. Activités gymniques	
				1. Activités rythmiques 2. Activités gymniques	
D	Application des habiletés motrices à des activités gymniques et rythmiques	D	Application des habiletés motrices à des activités gymniques et rythmiques	1. Activités individuelles et à deux 2. Activités collectives 3. Habiletés d'officiel	
				1. Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel	
				1. Activités rythmiques 2. Activités gymniques	
				1. Activités rythmiques 2. Activités gymniques	

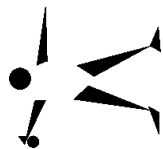


Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 1 — Motricité

		<i>Sous-domaines</i>										S1	S2	
		M	1	2	3	4	5	6	7	8				
<i>Compétences</i>	<i>Domaine A</i>	1. Motricité fondamentale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<i>Domaine B</i>	1. Processus de développement des habiletés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			2. Principes mécaniques du mouvement humain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Concepts relatifs à la motricité		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Domaine C</i>	1. Règles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		2. Terminologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		3. Stratégies propres aux sports ou aux jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		4. Esprit d'équipe et franc-jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2	
	<i>Habiletés</i>	<i>Domaine A</i>	1. Locomotion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			2. Manipulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			3. Équilibre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Domaine B</i>		1. Activités individuelles et à deux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		2. Activités collectives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		3. Habiletés d'officiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Domaine C</i>		1. Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Domaine D</i>		1. Activités rythmiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		2. Activités gymniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

éveillé acquisition ou développement maintien



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.A.1 *L'élève sera apte à :*

Décrire comment s'exécutent correctement les mouvements fondamentaux (p. ex. avancer le pied opposé à la main qui lance, appel et réception sur les deux pieds lors d'un saut à pieds joints).

Suggestions pour l'enseignement

Vocabulaire et images des mouvements

- Les élèves, en petits groupes, doivent préparer un atelier sur le thème de la manipulation en se servant du matériel de leur choix et de mots-clés correspondant aux habiletés de manipulation. Ils se serviront de la stratégie « Jigsaw » afin d'enseigner les mouvements à leur groupe. Voir « Jigsaw » dans *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts: A Foundation for Implementation* (sera repris sous le titre : *ELA Strategies*), p. 22, et *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 5.9.

Variante :

Les élèves désignent un « élève-enseignant » qui surveille son atelier tandis que les autres vont d'un atelier à l'autre.

Révision des habiletés

- Demander à un élève d'exécuter un mouvement fondamental. Suite à la démonstration, décrire le mouvement.
 - Sauter à pieds joints.
 - Décoller et atterrir sur les 2 pieds.
- L'enseignant peut exécuter un mouvement en faisant des erreurs et les élèves les corrigent.

Note :

Se reporter à H.1.3.A.1, H.1.3.A.2 et H.1.3.A.3.

Révision des mouvements

- Revoir les mouvements à utiliser au début de chaque activité. Demander à un élève de montrer la façon correcte d'exécuter un mouvement. Demander à un autre d'expliquer verbalement le mouvement du saut à pieds joints (appel à pieds joints, saut, réception sur 2 pieds).

Variante :

L'enseignant peut également montrer des façons incorrectes d'exécuter un mouvement. Puis il demande aux élèves d'expliquer ses erreurs ou de démontrer la façon correcte d'exécuter le mouvement.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Le vocabulaire et les images des mouvements

L'enseignant note sur une liste de contrôle si l'élève sait remettre en ordre les images des mouvements fondamentaux (au stade final de développement) qui doivent être exécutés et décrire comment ils s'exécutent correctement.

Voir *Habiletés motrices fondamentales (M à 3)* : illustrations de « étape initiale », « étape de formation » et « étape finale ».



Remarques pour l'enseignant

Donner des exemples de mots-clés comme :

- **Faire rouler** – se préparer, balancer, faire un pas, rouler;
- **Lancer par-dessous l'épaule** – se préparer, balancer, faire un pas, lancer;
- **Faire rebondir** – pousser;
- **Lancer par-dessus l'épaule** – se mettre de côté, la balle vers l'arrière, faire un pas, se tourner, lancer;
- **Frapper** – se préparer, bras vers l'arrière, balancer, continuer le mouvement;
- **Attraper** – se préparer, se servir de ses doigts, suivre le mouvement de la balle lorsqu'on l'attrape;
- **Donner un coup de pied** – se préparer, faire un pas, botter, continuer le mouvement.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Habilités motrices fondamentales (M à 3)*, Winnipeg, 1992, (P.D. 372.86 H116).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

Manitoba Education and Training. *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts : A Foundation for Implementation*, Winnipeg, 1998, (P.D. 428 F771 Mat.-4^e).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.B.1 *L'élève sera apte à :*



Faire le lien entre l'acquisition des habiletés et les attitudes personnelles qui sont nécessaires à tout apprentissage (c.-à-d. la volonté de faire un effort, le degré de réussite escompté et le désir d'apprendre).

Suggestions pour l'enseignement

On jongle!

- Faire jongler les élèves avec des foulards, des sacs de fèves, des balles. Ils essaient avec un objet, puis y ajoutent un ou deux autres. Se servir des questions suivantes pour stimuler la réflexion :
 - Comment vous êtes-vous sentis quand vous avez commencé à jongler?
 - Comment vous êtes-vous sentis après chaque séance?

Un défi

- Choisir une autre activité, comme la corde à sauter. Demander aux élèves de choisir une habileté qui sera pour eux un défi, par exemple :
 - Faire des trucs avec la corde à sauter.
 - Inclure des mouvements de gymnastique.
 - Poser des questions du genre : Comment vous êtes-vous sentis quand vous avez réussi votre activité? Pourquoi était-ce un défi? Quelles attitudes devriez-vous avoir pour développer cette habileté?

Note :

L'enseignant doit faire respecter l'ordre des étapes propres à chaque habileté.



1. Motricité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.B.2 L'élève sera apte à :

Reconnaître les principes liés aux forces (c.-à-d. alignement des parties du corps, angle d'application de la force, effet cumulatif des forces) **intervenant dans les activités qui consistent à tirer, pousser et transporter des objets** (p. ex. transporter un tapis de gymnastique ensemble, faire de la souque-à-la-corde).

Suggestions pour l'enseignement

Lutte (main)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 202 et 204.
- Voir SN : 3-3-02.

Ateliers sur le thème du Voyageur

- Installer des ateliers sur le thème du Voyageur qui permettent aux élèves d'explorer les principes liés aux forces qui interviennent dans des activités qui consistent à tirer, à pousser et à transporter des objets.

Par exemple, demander aux élèves :

- de tirer un partenaire sur une planche à roulettes (canot)
- de pousser un partenaire sur une planche à roulettes (canot)
- de porter un tapis de sol (portage)
- d'avancer en se balançant accroché à une corde (traversée de la rivière).

Notes :

- Veiller à ce que les élèves se servent correctement et prudemment du matériel (p. ex. lorsqu'ils portent les tapis de sol, lorsqu'ils se balancent) et à ce qu'ils gardent une posture et un alignement convenables.
- Lorsqu'ils soulèvent ou tirent, leur dire de :
 - garder une base large;
 - plier les genoux pour diriger la force vers le centre de leur corps;
 - garder le dos droit;
 - tirer l'objet vers le haut et en direction du corps;
 - faire les mouvements en douceur plutôt que de façon raide et saccadée.



Robin des bois et Petit Jean

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 203.

Tir au poignet

- Voir *Le défi canadien Vie active (6 – 8 ans)*, section « Culture », p. 13.

Arsaa rartuq (jeu inuit)

- C'est un concours de prises dans lequel le joueur utilise différentes façons d'empoigner son adversaire :
 - empoigne les poignets de son adversaire et tire
 - empoigne les doigts de son adversaire et tire
 - empoigne les coudes de son adversaire et tire

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Lutte (main)

L'enseignant demande aux élèves de :

- Deviner et tenir la position qui permet de résister le mieux possible aux forces qui interviennent dans la lutte.
- Se souvenir de cette position initiale.
- Faire l'activité de **Lutte (main)** et maintenir la position qui permet de mieux résister.
- Faire comparer la position initiale à celle de l'activité même en posant des questions pour guider la réflexion :
 - Avez-vous changé de position?
 - Quels changements avez-vous fait?
 - Pourquoi?

L'enseignant observe et note si l'élève démontre sa compréhension par l'explication.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active : trousse du responsable : 1^{er} programme : pour les 6 à 8 ans*, Gloucester (Ontario), 1993, (372.86/849d/01).

Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active* : [<http://www.cahperd.ca/defi/index.html>, 20 juin 2001]

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation Physique (M à 4^e) : De l'habileté à l'activité*, Winnipeg, 1995, (P.D. 372.86 D278).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Sciences de la nature 3^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1999, (P.D. 372.35 P964 3^e).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.B.3a *L'élève sera apte à :*

Concevoir une suite de mouvements (p. ex. courir, sauter et faire une roulade) **qui comprend des changements de direction, de niveau, de parcours et de plan** (p. ex. en gymnastique créative, dans les activités gymniques avec cerceaux).

Suggestions pour l'enseignement

Conception d'enchaînement

- Demander aux élèves de concevoir un enchaînement faisant appel à différentes directions, à différentes hauteurs et à différents plans, selon **Le mur des mots de direction** (voir C.1.2.B.3a). Demander, par exemple, d'incorporer :
 - deux mouvements faisant appel aux habiletés de locomotion
 - deux équilibres
 - deux rotations
- Voir C.4.3.B.1 et H.4.3.A.2.

Enchaînements avec matériel

- Donner aux élèves de petits objets comme des balles, des cerceaux, des battes, des rubans et des foulards pour qu'ils créent un enchaînement avec, par exemple :
 - un mouvement vers l'avant à une hauteur peu élevée
 - un mouvement dans le plan frontal
 - un mouvement vers l'arrière à une hauteur élevée
 - un mouvement sur le côté à une hauteur moyenne
 - un mouvement dans le plan sagittal

Notes :

- Pour la définition des concepts relatifs à la motricité, voir le *Cadre*, p. 226.
- Pour la définition de l'**enchaînement**, voir le *Cadre*, p. 227.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Conception d'enchaînement

L'enseignant observe et note sur une liste de contrôle si l'élève est capable de concevoir une suite de mouvements.

L'enchaînement consiste en :

- deux habiletés de locomotion dans différentes directions
- deux équilibres, à différents hauteurs
- deux rotations, dans différents plans

Remarques pour l'enseignant

Veiller à bien présenter, bien expliquer, bien utiliser et bien illustrer les mots associés aux **parcours**, aux **directions**, aux **hauteurs**, et aux **plans** pendant toute l'année lorsque les élèves participent aux activités suggérées.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, 2000, (613.7 P964 2000 MaS4).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.B.3b *L'élève sera apte à :*

Tenir des objets (p. ex. sacs de fèves et ballons) **en équilibre sur diverses parties du corps** (p. ex. mains, épaules et pieds) **tout en se déplaçant seul ou en exécutant une tâche avec un partenaire.**

Suggestions pour l'enseignement

Robots

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 201 et p. 203.

Exploration du mouvement

- Faire faire divers mouvements aux élèves alors qu'ils tiennent des objets en équilibre sur différentes parties du corps.

Par exemple :

- Tenir un sac de fèves en équilibre tout en marchant, en courant ou en galopant tout seul.
- Tenir un sac de fèves en équilibre tout en sautant à cloche-pied avec un partenaire.
- Traverser la salle avec un partenaire en tenant un sac de fèves en équilibre sur les mains jointes ou épaule contre épaule.
- Tenir un bâton de gymnastique rythmique en équilibre de différentes manières.
- Tenir un bâton de gymnastique rythmique en équilibre sur la main, puis en s'asseyant ou en marchant.
- Se mettre en petits groupes et faire passer le ballon de cuisse en cuisse, de pied en pied.

Notes :

- L'enseignant doit être conscient des possibilités de contamination des objets par les poux, lorsque ces objets sont en contact avec les élèves.
- Se reporter à l'activité **S'amuser en famille** (C.5.2.A.2).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Exploration du mouvement

L'enseignant observe et note sur une liste de contrôle si l'élève comprend les stratégies d'équilibre et peut tenir des objets en équilibre sur diverses parties du corps tout en se déplaçant seul ou en exécutant une tâche avec un partenaire. L'élève sait :

- Faire des ajustements à son corps afin de maintenir un objet en équilibre.
- Se positionner de façon à tenir en équilibre des objets placés sur différentes parties du corps.
- Tenir des objets en équilibre tout en se déplaçant.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation Physique (M à 4^e) : De l'habileté à l'activité*, Winnipeg, 1995, (P.D. 372.86 D278).



1. Motricité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.B.3c *L'élève sera apte à :*

Illustrer la vitesse (p. ex. rapide ou lent), **la force** (p. ex. fort et léger), **et la continuité** (p. ex. libre ou avec contrainte) **dans l'exécution de mouvements** (p. ex. des déplacements et d'autres mouvements imitant des animaux).

Suggestions pour l'enseignement

C'est un peu fort!

- Organiser des ateliers dont les activités font appel à des mouvements forts (sauter, frapper avec une batte, lancer de loin) et à des mouvements plus légers (garder un ballon en l'air, jongler avec un foulard, se passer un ballon de plage). Demander aux élèves de définir la qualité de l'effort dans chaque atelier.

Note :

Se reporter au **Mur des mots de direction** (C.1.2.B.3a).

Les animaux

- Les élèves se déplacent à la manière d'un :
 - éléphant lent et lourd
 - chameau
 - dinosaure
 - kangourou
 - singe
 - chien
 - chien à 3 pattes
 - ours

Suggestions pour l'évaluation

Observation : C'est un peu fort

L'enseignant vérifie si l'élève sait reconnaître la vitesse, la force et la continuité dans le mouvement en nommant 2 ateliers qui font appel à :

- des mouvements forts
- des mouvements plus légers

Remarques pour l'enseignant

Les qualités de l'effort influencent les résultats dans les sports. Par exemple, au baseball, il est nécessaire d'utiliser un lancer fort et rapide pour retirer le frappeur. Dans d'autres cas, il est préférable de faire un lancer lent et plus léger, par exemple quand on envoie le ballon à un élève. Faire donner des exemples qui illustrent comment on peut changer la qualité de l'effort (vitesse, force, continuité) pour obtenir différents résultats dans un sport ou une activité physique de son choix.



1. Motricité

RESSOURCES SUGGÉRÉES

RUSSEL, Keith, Gene SCHEMBRI et Tom KINSMAN. *Gymnastique fondamentale*, Toronto, Ruschkin Publishing, 2001.



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.B.3d *L'élève sera apte à :*

Suivre ou imiter les mouvements d'un partenaire qui est stationnaire ou qui se déplace (p. ex. « suivre le meneur »).

Suggestions pour l'enseignement

La délivrance des équilibristes

- Voir *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, p. 44.

Les copieurs

- Demander aux élèves de reproduire fidèlement les mouvements de leur partenaire, après les avoir mis au point avec ce dernier.

Les silhouettes

- Les élèves, par deux, font des séquences de mouvements devant un mur éclairé par un projecteur. Ils observent leurs ombres pour vérifier s'ils font bien les mouvements ensemble.

Note :

Installer le projecteur dans un endroit sécuritaire et fixer le fil électrique avec du ruban collant. Dire aux élèves d'éviter le fil.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Les copieurs

L'élève note sur une échelle d'appréciation si son coéquipier est capable de :

- suivre ses mouvements
- imiter ses mouvements

Échelle :

3 : tout le temps

2 : de temps en temps

1 : rarement

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Manitoba Movement Skills Committee. *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, Winnipeg, 2000 :
[http://www.mbnet.mb.ca/~mpeta/movement_skills/index.html, 7 juillet 2001]



1. Motricité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.C.1 *L'élève sera apte à :*

Décrire les règles fondamentales des activités pratiquées individuellement ou avec un partenaire (p. ex. inventer un jeu et l'expliquer à son partenaire).

Suggestions pour l'enseignement

Description de jeu par écrit

- Demander aux élèves de décrire par écrit un jeu ou une activité qu'ils connaissent bien, en se servant de la structure à cinq éléments indiquée ci-dessous :
 - nombre de joueurs : un joueur, deux partenaires ou un groupe
 - espace réservé au jeu
 - matériel existant ou choisi par les joueurs
 - règles du jeu
 - habiletés auxquelles le jeu fait appel

Inventons un jeu

- Dire aux élèves de travailler à deux pour inventer un jeu ou une activité en se servant des éléments ci-dessus. Voir C.4.3.B.1b.

Inventons un jeu improvisé

- Faire créer un jeu ou une activité avec un ou deux partenaires. L'équipe est responsable de présenter sur des cartes les cinq éléments suivants :
 - nombre de personnes
 - aire de jeu
 - matériel
 - règlements
 - habiletés

Note :

Encourager les élèves à créer des jeux actifs, équitables, sans risque et accessibles à tous. Leur demander où ils pourraient jouer ces jeux pendant leur temps libre. Voir C.4.3.A.1 et C.4.3.B.1b.

On s'amuse à la maison

- Les élèves enseigneront à un membre de leur famille le jeu qu'ils ont inventé pendant l'activité précédente.



Suggestions pour l'évaluation

Observation : On s'amuse à la maison

L'élève explique son jeu à un membre de sa famille qui doit alors compléter le questionnaire suivant :

Nom : _____	oui	non
1) Le nombre de joueurs était acceptable		
2) Le terrain était sécuritaire et le jeu a été joué tel qu'il a été décrit		
3) Le matériel était approprié		
4) Les règlements étaient faciles à appliquer		
5) Le jeu correspondait aux habiletés des joueurs		



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.C.2 L'élève sera apte à :

Comprendre le vocabulaire du mouvement (p. ex. sauter à cloche-pied, sautiller, virevolter, faire une feinte, esquiver ou se déplacer dans le sens contraire des aiguilles d'une montre) **pour suivre des instructions concernant des jeux et d'autres activités simples** (p. ex. des parcours d'obstacles).

Suggestions pour l'enseignement

Le mur des mots

- Demander aux élèves de faire une liste de mots désignant des mouvements ou des actions que l'on accomplit au cours de jeux ou d'activités simples. Écrire ces mots sur des fiches, et les mettre au mur au fur et à mesure que les élèves feront les mouvements (voir « Word Wall » dans *ELA Strategies*, p. 199).

Note :

Se reporter également à l'activité **Circuit sur le thème des jours de fête** (H.1.1.C.1).

Les demi-cercles

- Diviser les élèves en deux équipes égales, chacune occupant un demi-cercle. Les joueurs sont assis ou debout et chacun a un numéro. Lorsque l'enseignant dit un numéro, les deux joueurs qui portent ce numéro doivent courir au centre du cercle pour prendre un ballon mou chacun et le faire rouler pour qu'il touche l'autre joueur au-dessous du niveau des genoux. Ils ne peuvent pas quitter leur demi-cercle, mais leurs coéquipiers peuvent les aider en leur passant un ballon.

Un point est marqué lorsqu'on atteint un joueur de l'équipe opposée ou lorsqu'un joueur de l'équipe opposée sort de son demi-cercle.

Activités avec parachute

- Voir C.1.2.B.3a.

Perdu dans l'espace

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 206.

Note :

Illustrations de parcours d'obstacle : voir *De l'habileté à l'activité*, p. 203.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Le vocabulaire du mouvement

Placer chaque élève avec un partenaire. L'élève lit les mots et coche si son partenaire est capable d'exécuter les mouvements suivants :

	oui	non
1) Marcher		
2) Sauter à cloche-pied		
3) Sautiller		
4) Virevolter		
5) Faire une feinte		
6) Esquiver ou se déplacer dans le sens contraire des aiguilles d'une montre		
7) Galoper		



RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation Physique (M à 4^e) : De l'habileté à l'activité*, Winnipeg, 1995, (P.D. 372.86 D278).

Manitoba Education and Training. *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts : A Foundation for Implementation*, Winnipeg, 1998, (P.D. 428 F771 Mat.-4^e).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.C.3 *L'élève sera apte à :*

Reconnaître les concepts stratégiques fondamentaux (p. ex. attaquer, prendre possession du ballon, conserver la possession ou marquer un but) **dans des jeux ou d'autres activités de nature simple et collective se pratiquant sur une surface commune.**

Suggestions pour l'enseignement

Passes et espace

- Les élèves se mettent en équipes de trois ou quatre, chacune ayant une balle en mousse ou un ballon de basketball modifié. Les membres de l'équipe se passent la balle, sans se déplacer quand ils la tiennent, et en essayant de ne pas se la faire prendre par l'équipe opposée. Si la balle est interceptée par un membre de l'autre équipe, c'est au tour de celui-ci d'essayer de la passer à ses coéquipiers sans la perdre. Tout contact entre joueurs des équipes opposées est considéré comme une faute.

Basketball sur tapis

- Comme dans **Passes et espace**, les joueurs d'une équipe essaient de se passer la balle sans se la faire prendre par l'autre équipe, mais ils peuvent marquer un point s'ils arrivent à passer la balle à leur capitaine, qui se tient debout sur un tapis près de la ligne de fond. L'équipe qui marque un point change de capitaine et la balle passe à l'équipe opposée qui commence à jouer près de la ligne de fond. On suit les règles générales du basketball, avec les modifications nécessaires et sans dribble.

Hockey sur planches à roulettes

- Faire deux équipes de 6 à 8 joueurs chacune. Tous les joueurs se déplacent assis sur des planches à roulettes et se servent de petits bâtons de hockey, de cuillères ou de leurs mains pour frapper une balle en mousse ou en plastique. Les élèves n'ont pas le droit de descendre de leur planche ou de se mettre debout dessus. La balle doit être frappée, pas traînée, par l'objet. Utiliser des cônes en guise de poteaux de but. Pour marquer un but, il faut que la balle passe entre les cônes, pas au-dessus d'eux. Il faut donc que les tirs restent bas. Changer les gardiens de but toutes les 2 ou 3 minutes.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Passes et espace; Basketball sur tapis

L'enseignant note sur une fiche anecdotique les réponses des élèves aux questions suivantes :

Quelle équipe est à l'attaque? à la défensive?

Que devez-vous faire à l'attaque?

Que devez-vous faire à la défensive pour réussir?

Remarques pour l'enseignant

Les concepts stratégiques fondamentaux peuvent être illustrés à l'occasion de jeux préparatoires simples se pratiquant sur une surface commune (voir **Jeux à surface commune**, *Cadre*, p. 229) :

- soccer
- basketball



Remarques pour l'enseignant (suite)

- touch-football ou flag-football
- hockey
- ringuette
- polo avec balle en mousse
- handball en équipe
- ultime (disque volant)

Encourager les élèves à se servir des stratégies fondamentales des jeux se pratiquant sur une surface commune, par exemple :

- dégager un espace et se replacer afin d'avoir un avantage;
- garder un espace et se replacer pour le protéger;
- empêcher l'adversaire de se déplacer ou de manipuler un objet librement;
- déplacer un objet pour gagner un avantage, pour atteindre un endroit précis ou pour marquer des points;
- communiquer avec les membres de l'équipe et faire appel aux forces de chacun de façon efficace.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, 2000, (613.7 P964 2000 MaS4).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.1.3.C.4 *L'élève sera apte à :*

Manifester une bonne compréhension de l'effet des comportements sociaux positifs et négatifs (p. ex. partager, montrer du respect, jouer franc-jeu, être honnête, tricher et mentir) **sur l'issue d'une activité.**

Suggestions pour l'enseignement

Quelles règles?

- Jouer un jeu qui n'a pas beaucoup de règles.
- Questions en vue d'une discussion :
 - Pensez-vous avoir suffisamment compris le jeu pour jouer?
 - De quelles façons avez-vous interprété le jeu?
 - En quoi vos interprétations étaient-elles différentes?
 - Avez-vous interprété les règles de manière à être avantagés?
 - Cela a-t-il causé des problèmes?
 - Avez-vous essayé d'avoir une interprétation commune des règles pour rendre le jeu équitable?
 - Qu'arrive-t-il quand un jeu n'a pas de règles?
 - Pourquoi cela peut-il causer des conflits entre joueurs?
 - Est-ce que cela peut-être dangereux? Pourquoi?
 - Pensez-vous que certaines règles devraient faire partie de tous les jeux? Lesquelles?

Note :

Expliquer que la clarté des règles contribue à créer une atmosphère positive et à rendre le jeu équitable.



Voir l'annexe 8.

Jeu de rôle

- Désigner une personne qui fera exprès de refuser de coopérer au cours de jeux coopératifs simples ou d'autres activités.
- Questions en vue d'une discussion :
 - Qu'arrive-t-il au jeu lorsqu'un des joueurs ne coopère pas?
 - As-tu aimé avoir ce joueur dans le jeu? Pourquoi?
 - Comment pouvez-vous encourager ce joueur à bien jouer?

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Jeu de rôle

L'enseignant pose les questions suivantes et note sur une fiche de contrôle si l'élève a une bonne compréhension de l'effet des comportements sociaux positifs et négatifs sur l'issue d'une activité. Qu'arrive-t-il quand un joueur :

- ne partage pas?
- ne respecte pas les autres?
- ne joue pas franc-jeu?
- n'est pas honnête?
- triche?
- ment?



1. Motricité



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.A.1 *L'élève sera apte à :*

Démontrer une maîtrise supérieure des habiletés fondamentales de locomotion (c.-à-d. courir, sauter à cloche-pied, galoper, sauter à pieds joints et sautiller avec une qualité d'exécution propre à l'étape finale de développement de ces habiletés).

Suggestions pour l'enseignement

Suivez les panneaux

- Faire un parcours dans le gymnase à l'aide de cônes. Afficher à côté de chaque cône une des habiletés fondamentales de locomotion visées. Les élèves doivent exécuter le mouvement visé en se rendant d'un cône à l'autre et en changeant de mouvement à chaque nouveau cône.

Variante :

Demander aux élèves de se mettre par deux comme dans **Suivez le chef** (H.1.M.B.1). Afficher aussi des concepts relatifs à la motricité à côté de chaque cône (p. ex. courir en zigzag, sauter à cloche-pied très vite, galoper lentement en suivant un parcours en ligne courbe). Voir C.1.M.B.3c et C.1.2.B.3a.



Voir l'annexe 2.

Jeux de formes

- Voir *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, p. i – annexe A.

Activités à deux

- Les élèves se mettent par deux pour faire les tâches suivantes à partir de différents ateliers :
 - course navette
 - saut en longueur (longueur équivalente à la taille de l'élève)
 - saut à cloche-pied dans des cerceaux
 - course d'obstacles
 - sautiller ou galop en suivant un parcours infini (∞)

Les relais

- Les élèves s'alignent par deux ou en petits groupes le long d'une ligne. Leur demander de faire un certain nombre de mouvements de locomotion fondamentaux.

Note :

Continuer les relais pendant un certain temps, en mettant de la musique pour motiver les élèves et pour signaler le début et la fin de l'activité. Choisir de la musique dont le rythme est adapté aux mouvements de locomotion.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Jeux de formes

L'enseignant se sert des indicateurs de performance relatifs aux habiletés de locomotion dans *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, p. 7 – 11, pour évaluer le niveau de maîtrise des habiletés fondamentales de locomotion des élèves.



1. Motricité

Remarques pour l'enseignant

En raison de la complexité et de l'ampleur des résultats en matière d'habiletés, les expériences d'apprentissage continueront tout au long de l'année. Il est recommandé d'aborder les habiletés de chaque catégorie (locomotion, manipulation et équilibre) séparément.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Manitoba Movement Skills Committee. *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, Winnipeg, 2000 :
[http://www.mbnet.mb.ca/~mpeta/movement_skills/index.html, 7 juillet 2001]



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.A.2 *L'élève sera apte à :*

Démontrer sa compétence à utiliser des habiletés déterminées de manipulation (c.-à-d. faire rouler, lancer par-dessous et par-dessus l'épaule, attraper, frapper et dribbler un ballon avec les mains ou les pieds).

Suggestions pour l'enseignement

Le gardien de la quille (faire rouler)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 90.



Voir les annexes 3 et 4.

Bancs d'équipes

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 121

Lance vite! (lancer par-dessus l'épaule)

- Voir *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, p. 46.

Le dépotoir (lancer par-dessous l'épaule)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 136.

Les passes en étoile (attraper)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 114.

Les pirates (faire rebondir)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 105.

Trois balles et tu es retiré (frapper)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 164.

La prison à ballon (donner un coup de pied)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 177.

Circuits sur le thème des jours de fête (Halloween)

- **Lancer de fantômes** : les élèves lancent des fantômes (petites balles avec un morceau de foulard blanc maintenu par un élastique) dans un contenant.
- **La gueule du monstre** : les élèves lancent des sacs de fèves dans la gueule d'un monstre.
- **Les battes de l'Halloween** : les élèves frappent avec une batte de petites balles en plastique placées sur un tee.
- **Soccer des monstres** : l'élève frappe le ballon entre les deux « monstres » (poteaux de but).

Balle double

- Les joueurs se lancent la balle double. Une fois la balle double attrapée, elle ne peut pas être transportée par le joueur qui court. Ce dernier doit faire une passe à un partenaire. On marque un but lorsqu'on réussit à lancer la balle double à un coéquipier qui se trouve de l'autre côté d'un but (cône, marqueur). Il n'y a pas de contact physique dans ce jeu.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Note :

Le jeu **Balle double** est un jeu traditionnel généralement pratiqué par les femmes des Premières nations (Plaines du nord). L'enseignant aura à faire des adaptations en ce qui concerne le matériel : cuillères et balles en plastique.

La balle double utilisée pour ce jeu est traditionnellement faite de deux balles en peau de daim bourrées de poils de cheval ou de bison. Ces deux balles sont ensuite attachées ensemble à l'aide d'une babiche (lanière) de plume. On se sert de branches de saule d'environ 90 cm de long pour passer la balle double.

Jeux inuits

■ Akrawrak (football)

Le jeu se joue dans un champ. Tracer les lignes de but aux deux bouts du terrain dans la neige. Les joueurs de chaque équipe se tiennent sur leur ligne de but. La balle est lancée au milieu du terrain. Au signal, les deux équipes se précipitent sur la balle et essaient de lui faire franchir la ligne de but de l'équipe adverse.

Notes :

- Adaptation : utiliser les règlements du football à drapeau pour assurer un jeu sécuritaire.
- La sélection des équipes dépend traditionnellement du mois de naissance du joueur. Les joueurs nés en hiver s'appellent « les perdrix des neiges » ou « axigirn » tandis que ceux qui sont nés en été s'appellent « les canards » ou « affirm ». Ceux qui sont nés au printemps (fonte des glaces) ou à l'automne (gel) sont placés dans l'une ou l'autre équipe pour équilibrer le nombre de joueurs par équipe. Si l'équipe des « affirm » gagne, cela est signe de beau temps à venir.

■ Mukpaun (jeu apparenté au baseball)

Installer deux bases à une distance approximative de 25 à 40 mètres. Un batteur frappe la balle qui lui a été lancée, court à la base opposée et revient en courant. Si le joueur de champ attrape la balle ou le batteur, il prend sa place et frappe à son tour.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Bancs d'équipes

L'enseignant utilise les indicateurs de performance et les barèmes de *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, p. 15 – 22, pour observer et noter sur une échelle d'appréciation les élèves qui démontrent une compétence à utiliser des habiletés de manipulation.

Remarques pour l'enseignant

Veiller à suivre la progression suivante lorsque vous préparer les leçons : tâches individuelles, puis à deux, puis en petits groupes, et enfin activités générales.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation Physique (M à 4^e) : De l'habileté à l'activité*, Winnipeg, 1995, (P.D. 372.86 D278).



Manitoba Movement Skills Committee. *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, Winnipeg, 2000 : [http://www.mbnet.mb.ca/~mpeta/movement_skills/index.html, 7 juillet 2001]



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.A.3 *L'élève sera apte à :*

Démontrer sa compétence dans l'exécution des réceptions au sol en douceur et en équilibre à partir d'élévations convenant au degré de développement des élèves (p. ex. du sol, d'un banc, d'une poutre basse ou d'un plinth).

Suggestions pour l'enseignement

Réceptions au sol

- Voir le RAS H.1.M.D.2.



Voir l'annexe 5.

Circuit d'ateliers (réceptions au sol)

- Faire faire aux élèves un circuit d'ateliers qui leur permettent de s'entraîner à se recevoir au sol en douceur et en gardant l'équilibre. Par exemple, il peut y avoir des bancs, des poutres basses, des plinths, des cerceaux dans le circuit.

Variante :

Dire aux groupes de s'entraîner pendant un temps prédéterminé à chacun des ateliers avant de se rendre au suivant.

Notes :

- Souligner l'importance d'une réception au sol en douceur et en équilibre par mesure de sécurité lorsqu'on joue sur les structures de jeu en plein air. Voir *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*.
- Inviter un exécutant de la danse du cerceau à faire une démonstration.

Circuit d'ateliers de gymnastique

- Proposer les activités suivantes aux ateliers :
 - Sauter sur le cheval, descendre du cheval en se recevant sur deux pieds, faire une roulade avant sur le tapis de sol.

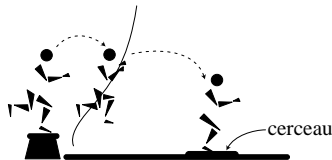


- Sauter sur le cheval, faire un tour complet en l'air, descendre du cheval en se recevant sur deux pieds, faire une roulade arrière.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

- Sauter sur le cheval, se balancer à une corde à grimper, se recevoir à pieds joints dans un cerceau.



Îles et requins

- Le jeu se joue sur une grande surface couverte d'un tapis de sol. Disposer de l'équipement tel que des matelas empilés, des boîtes, un cheval d'arçon, une planche d'appel qui représentent des îles d'où les élèves pourront sauter. Nommer trois élèves qui seront des requins. Leur rôle est d'essayer de toucher les élèves perchés sur les îles. Ceux-ci doivent sauter de leur île et se rendre à une autre île. Personne n'a le droit de rester plus de 5 secondes sur une île donnée et il ne peut y avoir plus de deux élèves sur chaque île. Ceux qui se font attraper doivent se rendre à une aire de rétablissement prévue à cet effet (p. ex. imiter l'action de ramer pendant une minute) avant de regagner le jeu. Avertir les élèves qu'il faut regarder avant de sauter.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Circuit d'ateliers

Pendant que les élèves participent à l'activité, l'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable de :

- se recevoir au sol en douceur (orteils au talon)
- utiliser ses bras pour garder son équilibre
- fléchir les genoux

Échelle :	
3 points	Habituellement
2 points	Parfois
1 point	Rarement

L'élève peut aussi s'autoévaluer pendant le circuit en utilisant les critères mentionnés plus haut.

Remarques pour l'enseignant

Afin de tenir compte des capacités différentes des élèves, leur faire faire les activités progressivement, en allant de la façon la plus simple à la plus complexe :

- sur le sol, lignes écartées, puis rapprochées
- sur un banc large, puis un banc étroit
- sur une poutre basse, puis une poutre plus haute

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique. *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*, Winnipeg, 2000.

RUSSEL, Keith, Gene SCHEMBRI et Tom KINSMAN. *Gymnastique fondamentale*, Toronto, Ruschkin Publishing, 2001.



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.B.1 *L'élève sera apte à :*



Créer, avec un partenaire ou un petit groupe, des jeux coopératifs ou peu compétitifs (p. ex. jouer à la marelle, se lancer une balle ou jouer des jeux de précision simples) **faisant appel aux habiletés motrices** (p. ex. sauter à cloche-pied, faire rouler et lancer par-dessous l'épaule) **et à des concepts relatifs à la motricité** (c.-à-d. conscience du corps, orientation spatiale et relations).

Suggestions pour l'enseignement

Création d'ateliers

- Demander aux élèves de créer des ateliers où il faut accomplir individuellement ou à deux des activités faisant appel à une habileté de chacun des groupes suivants :
 - Locomotion : p. ex. se déplacer sur un parcours d'obstacles
 - Manipulation : p. ex. enchaînement de mouvements avec des balles à faire rebondir
 - Équilibre : p. ex. marcher sur une poutre basse et faire un équilibre

Note :

Prévoir une variété d'équipement pour cette activité. Encourager les élèves à se donner des défis et à se fixer des objectifs individuellement ou en équipe.



Voir l'annexe 1.



1. Motricité



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.B.2 L'élève sera apte à :



Utiliser des habiletés motrices fondamentales (p. ex. courir, attraper) et les concepts relatifs à la motricité dans des jeux collectifs coopératifs ou peu compétitifs (p. ex. jeu d'esquive ou de poursuite).

Suggestions pour l'enseignement

Chasse aux couleurs

- Diviser la classe en 4 équipes et donner à chaque équipe des dossards ou des maillots d'une couleur différente des autres. Chaque groupe a pour coin de ralliement un des murs du gymnase. Pendant une durée de temps limitée, les élèves de chaque équipe doivent essayer de toucher le plus d'élèves possible des 3 autres groupes. Les élèves attrapés retournent à leur mur qu'ils touchent d'une main en tendant l'autre jusqu'à ce qu'un coéquipier vienne les délivrer.
Notes :
 - Chaque couleur peut être associée à un personnage de dessin animé connu. Prévenir les élèves qu'il faut essayer de délivrer leurs coéquipiers le plus vite possible, pour que l'équipe entière ne soit pas éliminée.
 - Agencer les élèves selon leurs habiletés.



Voir l'annexe 1.

La traversée du canyon (équilibre)

- Voir *De l'habileté à l'activité*, p. 205.
- Voir C.1.2.B.2.

Chasse sans fin (locomotion)

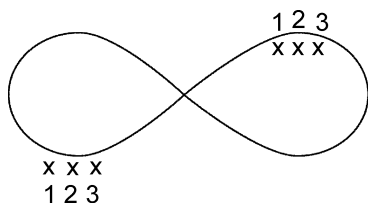
- Former deux équipes et les faire mettre en 2 lignes parallèles. Les premiers en ligne de chaque équipe vont se poursuivre sur une piste ovale tracée (ou désignée) à l'avance sur le plancher du gymnase. L'élève poursuivi retourne à l'arrière de sa ligne après avoir complété son tour de piste sans se faire toucher tandis que le deuxième joueur en ligne de son équipe part. Le jeu se termine lorsqu'un des joueurs d'une équipe attrape le joueur de l'autre équipe.

Variante :

Tracer une piste en forme de parcours infini (∞) dehors.

Note :

On retrouve le symbole de l'infinité dans la culture méfis.



Poursuite des taureaux

- Diviser la classe en équipes de trois. Les élèves se mettent en file l'un derrière l'autre dans leur équipe respective et placent leurs mains sur les hanches du coéquipier juste devant eux pour former un taureau. Choisir 3 ou 4 joueurs pour jouer le rôle de « queue » de taureau. Au signal « allez », chaque « queue » essaie de s'accrocher au dernier joueur d'une des équipes. Lorsqu'elle réussit à le faire, le premier joueur perd sa place et devient la queue de taureau.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

J'en veux pas!

- Placer un cerceau au centre d'une aire de jeu et le remplir de sacs de fèves. Mettre les élèves par deux et leur donner un tapis de sol. Les tapis de sol sont disposés en cercle autour du cerceau (voir illustration). Lorsque la musique commence, un élève de chaque équipe court jusqu'au cerceau chercher un sac de fèves qu'il rapporte à son tapis. Puis il s'assoit tandis que son coéquipier se dépêche de ramasser le sac de fèves et de s'en débarrasser en le remettant soit dans le cerceau, soit sur le tapis d'une autre équipe. Le but du jeu est de ne pas avoir de sacs de fèves sur son propre tapis. Il doit toujours y avoir un coéquipier assis sur le tapis. Personne ne peut avoir plus d'un sac de fèves à la fois. Le jeu s'arrête avec la musique. L'équipe gagnante est celle qui a le moins de sacs de fèves sur son tapis.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation Physique (M à 4^e) : De l'habileté à l'activité*, Winnipeg, 1995, (P.D. 372.86 D278).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.B.3 L'élève sera apte à :



Organiser et gérer ses jeux soi-même (p. ex. jeux de corde à sauter, jeux de précision et marelle).

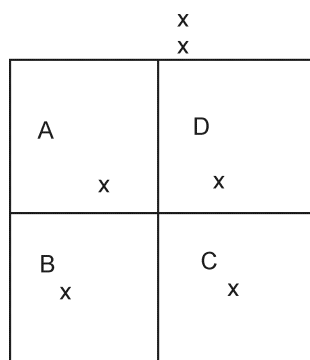
Suggestions pour l'enseignement

Quatre carrés

- Voir *Jeux panaméricains de 1999*, p. 20.
- Diviser un carré dessiné sur le sol en quatre carrés égaux, chacun étant marqué d'une lettre. Un élève est debout dans chaque carré. L'élève du carré A commence le jeu en faisant rebondir un gros ballon dans son propre carré, puis en le frappant vers le haut, d'une main ou des deux, pour qu'il aille rebondir dans un autre carré. Lorsque le ballon a rebondi une fois, le joueur de ce carré le frappe pour l'envoyer dans un autre carré. Le jeu continue jusqu'à ce qu'un joueur manque le ballon, le fasse tomber sur une ligne ou le frappe du poing. Si cela se produit, le joueur en question se place sur la lettre D, et tous les autres changent de carré, en se déplaçant d'une lettre vers A.

Variante :

Les élèves qui ne jouent pas se mettent derrière le joueur de la lettre D. Lorsqu'un joueur est éliminé, il va au bout de la queue et un autre élève se met sur le carré D. L'élève qui se tient dans le carré A est le roi ou la reine du jeu. Les élèves peuvent compter le nombre de fois où ils sont rois ou reines. Lorsque les élèves apprennent à jouer, on peut leur permettre d'attraper le ballon. Les élèves plus avancés peuvent frapper le ballon vers le bas ou se servir d'une balle plus petite et la frapper d'une seule main.



Organisation de jeu

- Voir H.1.2.B.1.

Activités pratiquées sur un quadrillage

- Voir C.1.2.C.1.
- Jeu de poursuite (avec ballon) 2 contre 2 : 2 coéquipiers se passent le ballon de l'un à l'autre. Les 2 autres essaient de toucher l'élève qui a le ballon en main. L'élève touché doit donner le ballon à l'autre équipe.
- Jeu de poursuite (avec ballon) 4 contre 4 : La personne qui se fait toucher doit sortir du jeu et se tenir sur le côté jusqu'à ce que l'autre équipe laisse tomber le ballon. À ce moment-là, elle peut reprendre le jeu. Si un joueur intercepte la passe faite par un membre de l'une des trois autres équipes, il prend sa place. Le joueur qui a fait la passe doit se déplacer avant de recevoir une nouvelle passe.

Suggestions pour l'enseignement (suite)

Balle au mur (jeu de récréation)

- Les joueurs font face à un mur et se tiennent debout derrière une ligne située à une distance de 5 mètres du mur, environ. Le lanceur se tient plus près du mur et lance une balle de tennis au-delà de la ligne. Lorsqu'un joueur attrape la balle, il gagne 10 points. Il reçoit 5 points lorsque la balle rebondit une fois et 2 points lorsqu'elle rebondit 2 fois. Si le joueur laisse échapper sa balle, le jeu s'arrête et la balle est redonnée au lanceur. Le jeu se poursuit ainsi jusqu'à ce qu'un joueur fasse 20 points. Ce joueur devient alors le nouveau lanceur.

Remarques pour l'enseignant

Encourager les élèves à inventer des situations qui requièrent beaucoup de mouvements.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Société des jeux panaméricains. *Jeux panaméricains de 1999 : Guide à l'intention des enseignants en éducation physique*, Winnipeg, 1999, (796.48 J58p).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.C.1 *L'élève sera apte à :*



Démontrer une maîtrise fonctionnelle des habiletés motrices fondamentales (p. ex. sauter à cloche-pied, sauter à pieds joints et donner un coup de pied) **dans une variété d'activités se pratiquant en plein air ou d'activités spéciales** (p. ex. marelle, corde à sauter, soccer sur neige, rencontre omnisports, journées thématiques culturelles et jeux autochtones), **en utilisant adéquatement le matériel nécessaire.**

Suggestions pour l'enseignement

Rencontre omnisports

- Comme pour les **Circuits sur le thème des jours de fête** (H.1.1.C.1), organiser des ateliers en plein air où les élèves doivent accomplir, en groupes, les activités prévues, en passant d'un atelier à l'autre.



Voir l'annexe 1.

Variante :

Faire cette activité avec des groupes d'âges multiples; les plus âgés organisent le matériel, guident leur groupe d'un atelier à l'autre et expliquent les activités. Les ateliers peuvent porter sur différents thèmes : **Les Jeux Olympiques**, **Le carnaval d'hiver**, **Le grand cirque**, le **Festival du Voyageur**, les **Jeux de l'Arctique**, etc.

Soccer à quatre buts (dehors)

- Voir **Soccer aux quatre coins** (H.1.2.A.2).

Remarques pour l'enseignant

Conseils pratiques

Organiser les équipes de différentes façons :

- Faire des groupes d'âges multiples pour encourager le sentiment d'appartenance à une collectivité.
- Demander aux plus âgés d'aider les plus jeunes, etc.
- Sécurité : « Regardez où vous allez! »
- Changer les gardiens de but assez souvent.



1. Motricité



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.D.1 *L'élève sera apte à :*

Créer des séquences rythmiques au moyen des mouvements de locomotion (p. ex. marcher, sauter, faire des pas suivis d'un saut à cloche-pied, taper du pied ou faire des pas chassés) **seul et avec d'autres** (p. ex. saut à la corde, aérobique, mouvement créatif).

Suggestions pour l'enseignement

Enchaînements d'aérobic fondamentaux supplémentaires

- Ajouter d'autres mouvements tirés de divers sports aux **Exercices d'aérobic fondamentaux** (H.1.2.D.1), par exemple :
 - saut de skieur
 - saut à la corde
 - dribble et tir
 - course sur place et service
 - mouvement de baseball avec une batte.

Note :

L'enseignant peut se procurer *Sautons en cœur* auprès de la Fondation des maladies du cœur du Manitoba en s'adressant au :

352 rue Donald, bureau 301

Winnipeg (Man.)

R3B 2H8

Tél. : (204) 949-2026

- Dire aux élèves de copier les mouvements exécutés par l'enseignant ou par d'autres élèves. La répétition de ces mouvements sert d'activité de conditionnement physique (voir résultats d'apprentissage en matière de condition physique). Voir « Slim Jims », dans *ELA Strategies*, p. 116.

Séquences rythmiques

- Donner des instructions aux élèves pour qu'ils créent leur propre enchaînement d'aérobic fondamental comprenant quatre mouvements répétés quatre fois chacun. Ils peuvent se servir de la stratégie « Écoute, pense, trouve un partenaire, discute » pour enseigner leur séquence à une autre personne (voir *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.13).
- Ensuite, deux élèves peuvent combiner leurs séquences et enseigner leur enchaînement de huit mouvements répétés quatre fois chacun à deux autres élèves.

Note :

Demander à la moitié de la classe de montrer leurs mouvements aux autres, puis inverser les rôles.

Enchaînements de sauts à la corde

- Les élèves se mettent par deux pour créer un petit enchaînement de sauts à la corde.

Mouvements créatifs improvisés

- Demander aux élèves, en équipes de deux, en petits groupes, avec un partenaire ou seuls, d'inventer, de mettre au point et de présenter une séquence de mouvements relative à une habileté de locomotion. La séquence doit :
 - avoir un début et une fin
 - présenter 4 habiletés de locomotion
 - suivre le rythme de la musique qui accompagne la séquence (tambour, musique enregistrée)



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Variante :

Ajouter des critères relatifs aux directions, aux niveaux et aux parcours (voir C.1.3.B.3a ou C.1.3.B.3d).

Note :

Donner aux élèves des exemples de séquences de mouvements qui leur permettront de s'entraîner, puis les laisser inventer leurs propres séquences. Leur donner l'occasion de s'observer les uns les autres.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Mouvements créatifs improvisés

L'enseignant observe et note sur une liste de contrôle si l'élève est capable d'exécuter une séquence de mouvements créatifs au moyen des habiletés de locomotion.

La séquence

- a un commencement
- a différentes habiletés de locomotion
- suit le rythme de la musique
- a une fin
- a une bonne transition, sans rupture dans les enchaînements

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

Fondation des maladies du cœur du Canada. *Sauter, c'est facile! : Sautons en cœur*, Winnipeg, 1991.

Manitoba Education and Training. *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts : A Foundation for Implementation*, Winnipeg, 1998, (P.D. 428 F771 Mat.-4e).

« Sautons en cœur », vidéocassette, Winnipeg, Fondation des maladies du cœur du Manitoba, 1989 et 1993, (VIDEO/613.71/F673p). (Service de doublage).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.1.3.D.2 *L'élève sera apte à :*



Démontrer une maîtrise fonctionnelle des habiletés motrices fondamentales (c.-à-d. locomotion, manipulation et équilibre) **et des concepts relatifs à la motricité** (p. ex. conscience du corps et orientation spatiale) **dans des activités gymniques** (p. ex. se tenir en équilibre sur diverses parties du corps, effectuer des balancements et décrire des cercles avec de petits appareils pouvant être tenus dans les mains).

Suggestions pour l'enseignement

Activités gymniques : exercices au sol et sur engins de gymnastique

- Demander aux élèves de faire ces exercices sur le tapis de gymnastique :
 - rouler comme un billot (une bûche)
 - faire une roulade arrière (avec aide)
 - faire une roue latérale
 - rouler en passant d'un appui facial à un appui dorsal (en utilisant les pieds et les mains)
- Puis leur demander de faire ces exercices avec des engins de gymnastique (banc, poutre, plinth, planche d'appel, barre fixe, espalier) :
 - roulade avant (sur surface inclinée : banc ou tapis élevé)
 - course d'élan, préappel et appel à pieds joints sur le tremplin (la planche d'appel)
 - ramener les genoux serrés le plus haut possible et tourner
 - entrer, marcher sur une poutre ou un banc, faire un équilibre, puis sortir
 - tourner autour d'une barre fixe (horizontale)
 - grimper sur des cordes et espaliers

Activités gymniques rythmiques avec petits appareils

- Demander aux élèves d'utiliser de petits appareils tenus dans les mains :
 - cerceaux
 - rubans
 - balles rythmiques (ballon)

Activités gymniques d'équilibre

- Demander aux élèves d'explorer l'équilibre statique sur le tapis en faisant :
 - des arabesques en position debout (planches)



- des arabesques sur un genou avec appui des mains



- des positions assises en V



- des appuis renversés : p. ex. chandelle, trépied (contre un mur), sur la tête et les mains avec les genoux qui touchent les coudes (« position de l'ourson »), appui brachial renversé



Voir l'annexe 5.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Note :

Lorsque l'enseignant montre aux élèves comment faire un appui renversé sur la tête et les mains avec les genoux qui touchent les coudes (« position de l'ourson »), il doit s'assurer qu'ils sont capables de faire la roulade qui suit après avoir maintenu la position d'équilibre. Il est donc nécessaire de savoir faire correctement la roulade qui suit avant même que les élèves ne lèvent les jambes.

Remarques pour l'enseignant

Consulter *Affiches pour la gymnastique (4^e à 6^e année) : matériel didactique Éducation physique*.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation Manitoba. *Affiches pour la gymnastique (4^e à 6^e année) : matériel didactique Éducation physique*, Winnipeg, 1986, (P.D. 372.86 A256 01).

RUSSEL, Keith, Gene SCHEMBRI et Tom KINSMAN. *Gymnastique fondamentale*, Toronto, Ruschkin Publishing, 2001.



2. GESTION DE LA CONDITION PHYSIQUE

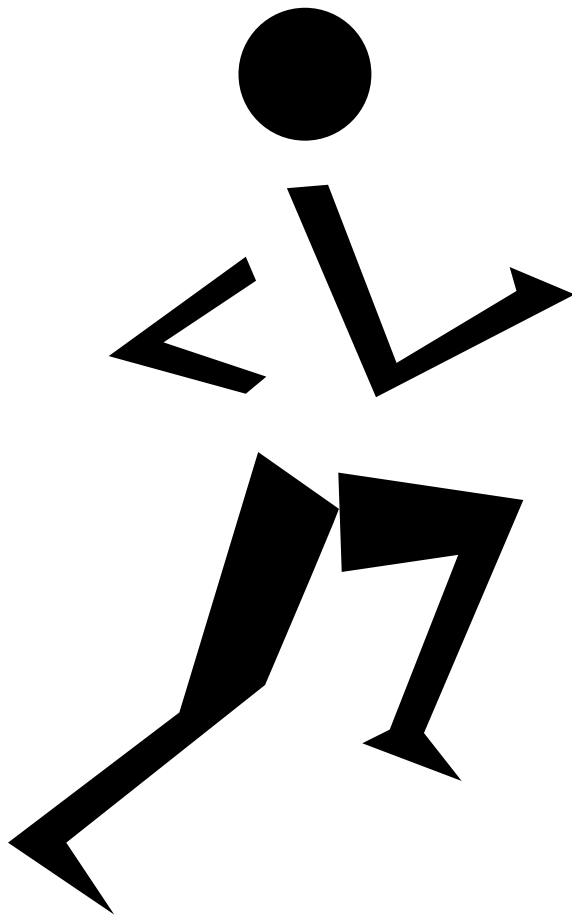




Tableau synthèse de Gestion de la condition physique

L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer physiquement actif et maintenir son bien-être la vie durant.

				<i>Indicateurs d'attitudes</i>	
<i>Lettres</i>	<i>Domaines</i>	<i>Sous-domaines</i>			
A	Qualités physiques	1. Qualités physiques		L'élève doit :	
	Effets bénéfiques d'une bonne condition physique	1. Effets bénéfiques d'une bonne condition physique		2.1 Se montrer intéressé à ses qualités physiques et se sentir responsable de leur développement.	
	Conditionnement physique et entraînement	1. Physiologie de l'effort 2. Principes d'entraînement 3. Échauffement et retour au calme 4. Facteurs de motivation		2.2 Comprendre le rôle de la pratique régulière de l'activité physique dans le développement de la santé et de la bonne forme. 2.3 Accepter ses limites physiques personnelles et celles des autres.	
C	Développement et application des habiletés de gestion des qualités physiques dans le contexte de l'activité physique et du maintien d'habitudes de vie saines	1. Participation active 2. Contrôle du rythme cardiaque 3. Évaluation et analyse des qualités physiques			
Connaissances					
Habiletés					



Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 2 — Gestion de la condition physique

		M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2
Connaissances	<i>Sous-domaines</i>											
	<i>Domaine A</i>	☼	☼	☼								
	1. Qualités physiques											
	<i>Domaine B</i>											
	1. Effets bénéfiques d'une bonne condition physique	☐	☐								☐	
	<i>Domaine C</i>											
	1. Physiologie de l'effort	☼	☐	☼	☐	☼	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	2. Principes d'entraînement	☼	☼	☼	☼	☼	☐	☼	☐	☐	☐	☐
	3. Echauffement et retour au calme	☼	☼	☐	☼	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	4. Facteurs de motivation	☼	☼	☼	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Habiletés	<i>Sous-domaines</i>	M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2
	<i>Domaine A</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1. Participation active											
	2. Contrôle du rythme cardiaque	☼	☼	☐	☼	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Evaluation et analyse des qualités physiques				☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

☼ éveil ☐ acquisition ou développement ☼ maintien



Résultat d'apprentissage spécifique

C.2.3.A.1 *L'élève sera apte à :*

Discuter de certaines formes d'exercice associées à la force musculaire, à la flexibilité ou à l'endurance

(p. ex. la course à pied améliore l'efficacité du système de transport de l'oxygène, les formes d'activité où il faut sauter beaucoup améliorent la force et l'endurance des muscles des jambes).

Suggestions pour l'enseignement

Merveilleux muscles

- Faire un remue-méninges avec les élèves pour dresser une liste des exercices ou des activités qui renforcent les muscles des bras, des jambes, du ventre et du cœur, et améliorent leur endurance.
- Demander aux élèves de se diviser en quatre groupes (les bras, les jambes, le ventre et cœur). Chaque équipe développe une séquence de trois exercices se rapportant à la partie du corps qui leur a été assignée, en s'appuyant sur la liste élaborée durant le remue-méninges.
- Faire présenter les enchaînements à la classe.

Le mur des mots

- Les élèves se servent de la stratégie « Trie et prédis » (dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.33) pour appairer les exercices de l'activité ci-dessus avec les parties du corps auxquelles ils se rapportent (p. ex. les bras, les jambes, le ventre, le cœur). Afficher les résultats au babillard.



Voir l'annexe 10.

- Discuter des activités des RAS H.2.3.A.1a et H.2.3.A.1b et demander aux élèves de les classer dans les quatre catégories de qualités physiques liées à la santé (force musculaire, souplesse, endurance musculaire, endurance cardio-vasculaire).

Allez, on s'active !

- Demander aux élèves d'identifier les caractéristiques des activités cardio-vasculaires :
 - activités soutenues de 10 à 15 minutes
 - activités utilisant les grands muscles du corps
 - activités rythmiques
- Ensuite, demander aux élèves de nommer des exemples d'activités cardio-vasculaires que l'on peut faire au gymnase :
 - sauter à la corde
 - monter sur un banc et en descendre
 - courir
 - grimper à une corde
 - marcher comme un animal
- Avec les élèves, installer et participer aux ateliers d'activités cardio-vasculaires choisies. Passer au moins 10 minutes à chaque atelier.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Allez, on se fortifie!

- Demander aux élèves de recenser les caractéristiques des activités de force et d'endurance musculaire :
 - elles sont physiquement exigeantes
 - on les fait pour une courte durée seulement
 - elles utilisent certains groupes de muscles : bras, jambes, abdomen
- Ensuite, demander aux élèves de nommer des exemples d'activités de force et d'endurance musculaire (p. ex. redressements assis, tractions à une barre, pompes, marche de crabe).
- Développer avec les élèves une séquence de 5 ou 6 exercices de musculation visant différentes parties du corps. Demander aux élèves de participer à la séquence par groupes de 2 ou 3.
- Faire un retour sur l'activité afin de revoir les caractéristiques des activités qui améliorent la force et l'endurance musculaire.
- Voir C.1.3.B.2.

Allez, on s'étire!

- Demander aux élèves de recenser les caractéristiques des activités de souplesse :
 - les gestes sont lents, soutenus et délibérés
 - les différentes articulations du corps sont en mouvement
 - une tension est ressentie dans les muscles
 - l'étirement est tenu de 5 à 15 secondes
- Ensuite, demander aux élèves de donner des exemples d'activités de souplesse (p. ex. flexion des hanches, étirements des mollets, quadriceps des bras). Avec les élèves, organiser un circuit d'activités de souplesse auquel ils participeront.

La force de soulever

- Discuter du rôle des muscles pour la posture et de l'importance de plier les genoux lorsqu'on soulève quelque chose, de manière à protéger les muscles du dos. Installer des objets lourds (tapis, plinths, caissons, contenants remplis de matériel) et demander aux élèves de s'entraîner à les soulever comme il faut, tout en mettant leurs muscles à l'épreuve. Une fois la technique bien apprise, les élèves participent à un relais coopératif en petits groupes.



Voir l'annexe 9.

Note :

Insister sur le fait que les muscles sont importants pour protéger les os et les organes et qu'il est bon d'avoir des muscles solides pour :

- soulever des objets,
- avoir une bonne posture,
- éviter les blessures,
- éviter de se faire mal au dos,
- être agile,
- bien réussir dans les sports.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Tire une carte

- Faire des groupes de quatre ou cinq élèves, chacun ayant un numéro de un à quatre ou cinq. Montrer une des fiches d'échauffement. (voir C.2.2.C.3) et dire au groupe de déterminer à quelle qualité physique l'activité fait appel (c.-à-d. force musculaire, souplesse, endurance musculaire ou cardio-vasculaire). Tirer une carte à jouer, de l'as au quatre ou au cinq. Le joueur de chaque groupe qui porte ce numéro va se joindre au prochain groupe pour leur faire faire l'activité sur la fiche et pour discuter de la réponse de ce groupe à la question portant sur la fiche d'échauffement. Continuer avec d'autres fiches.

Variante :

Montrer des photos de personnes en train de nager, de faire de la bicyclette, de sauter à la corde, de glisser en toboggan ou de faire des activités dans la maison ou la cour. Les élèves imitent les mouvements figurant sur les photos.

Étirer sa réflexion

- Poser des questions aux élèves en vue d'une réflexion au sujet des déterminants de la condition physique et des qualités physiques associées à la performance comme la souplesse, la posture, l'endurance et la force musculaire. Voici quelques suggestions :
 - Pouvez-vous nommer trois choses qu'il faut faire pour bien s'étirer?
 - À quoi cela sert-il de répéter souvent des exercices exigeants?
 - Pourquoi la force musculaire est-elle désirable?

Parlons condition physique

- Suite à des activités de conditionnement physique, et de façon régulière, faire le lien (p. ex. dans un « cercle de la parole ») avec les composantes de la condition physique et discuter des manières dont l'activité affecte le corps. Ces sessions doivent être brèves mais fréquentes et habituelles (voir « Le cercle de la parole », dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 7.5).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Formes d'exercice associées à la force musculaire, à la flexibilité ou à l'endurance

Voir suggestions des RAS suivants :

- H.2.3.A.1a : **Pratiquer des exercices ou des activités physiques**
- H.2.3.A.1b : **Course aux cartes**

Remarques pour l'enseignant

Veiller à bien présenter, bien expliquer, bien utiliser et bien illustrer le vocabulaire portant sur les différentes qualités physiques liées à la santé. Celles-ci sont associées à la prévention des maladies et à la santé.

Les qualités physiques liées à la santé sont :

- **Force musculaire** – force pouvant être exercée par un muscle ou un groupe de muscles pendant un effort
- **Souplesse** – ampleur des mouvements que peut faire facilement une articulation (l'ampleur est limitée par les os, les ligaments, les tendons et la configuration de l'articulation)
- **Endurance musculaire** – capacité, pour un muscle ou un groupe de muscles, d'exercer une force pendant une période prolongée sans se fatiguer
- **Endurance cardio-vasculaire** – capacité, pour le cœur, les vaisseaux sanguins et les poumons, d'apporter assez d'oxygène aux muscles pendant une activité prolongée; on l'appelle aussi capacité aérobie.



RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.2.3.B.1 *L'élève sera apte à :*

Reconnaître qu'il faut faire de l'activité physique vigoureuse de manière continue ou intermittente pour renforcer le cœur et les poumons (p. ex. course à pied, corde à sauter, bicyclette, natation ou soccer constituant un total d'au moins 15 minutes d'activité physique par jour).

Suggestions pour l'enseignement

L'aérobic

- Faire participer les élèves à différentes activités d'aérobic aussi souvent que possible au cours de l'année et poser les questions suivantes :
 - Si vous vous entraînez à courir, est-ce que courir devient plus facile?
 - Pourquoi est-il important de ne pas aller trop vite?
 - Pendant combien de minutes êtes-vous actifs chaque jour? (voir le **Calendrier d'activités** au RAS H.2.3.A.3a)
 - Qu'est-ce qu'on considère comme une activité vigoureuse?

Parlons condition physique

- Voir C.2.3.A.1.
- Demander aux élèves de discuter (p. ex. dans un « cercle de la parole ») des liens entre l'activité physique vigoureuse et la condition physique du cœur et des poumons (voir « le cercle de la parole », dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 7.5).

Notes :

- Se reporter au RAS H.2.3.A.1b. Le cœur est une pompe qui, en se contractant et en se dilatant, envoie le sang et l'oxygène dans les vaisseaux sanguins jusqu'aux muscles. Plus le cœur bat vigoureusement, plus le sang et l'oxygène circulent facilement pour alimenter nos muscles.
- Les poumons sont comme des ballons gonflables. Avec la pratique de l'exercice physique, ils se remplissent d'air plus facilement.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Faire de l'activité physique vigoureuse de manière continue ou intermittente

Voir **Course aux cartes** : H.2.3.A.1b. L'enseignant note si l'élève comprend que l'activité physique vigoureuse renforce le cœur et les poumons.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



2. Gestion de la condition physique



Résultat d'apprentissage spécifique

C.2.3.C.1a L'élève sera apte à :

Décrire l'emplacement, la taille et la fonction du cœur (p. ex. le cœur est un organe de la taille du poing qui est situé dans la poitrine et qui pompe le sang).

Suggestions pour l'enseignement

Le cœur au travail

- Apporter des livres, des vidéos, des cédéroms, des modèles, des schémas ou des photos du cœur et faire faire une recherche aux élèves sur son emplacement, sa taille et sa fonction. Comparer la taille et le nombre de battements par minute du cœur de différents animaux.

Note :

Se servir des analogies au RAS C.2.3.B.1 pour décrire la façon dont le cœur pompe le sang oxygéné et l'envoie dans tout le corps, au repos et pendant l'activité.

Les parties du corps

- Donner du papier aux élèves pour qu'ils dessinent le contour de leur corps et leur dire d'inscrire au bon endroit les différentes parties du corps influencées par l'exercice. Faire dessiner à la bonne place un cœur de la taille de leur poing. Mettre les élèves par deux et leur faire utiliser la stratégie « Écoute, dessine, trouve un partenaire, discute » pour stimuler la réflexion (voir *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.22).

Note :

Les muscles ont besoin d'oxygène et d'énergie pour bouger, et cela est encore plus vrai pendant l'exercice. Voilà pourquoi, pendant l'exercice, le cœur bat plus vite. L'oxygène va dans les poumons, et puisque les muscles ont besoin de plus d'oxygène, les poumons travaillent plus fort. Emprunter un modèle du cœur au laboratoire de science de l'école pour l'explication.

Mon cœur

- Voir *Le défi canadien Vie active (6 – 8 ans)*, p. 6.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Emplacement, taille et fonction du cœur

L'enseignant note sur une fiche de contrôle si l'élève sait reconnaître l'emplacement et la taille de son cœur en le dessinant à la bonne place.

L'enseignant note sur une fiche de contrôle si l'élève connaît la fonction de son cœur et est capable de décrire le cœur comme étant une pompe qui distribue le sang dans tout le corps.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active : trousse du responsable : 1^{er} programme : pour les 6 à 8 ans*, Gloucester (Ontario), 1993, (372.86/849d/01).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

2. Gestion de la condition physique



Résultat d'apprentissage spécifique

C.2.3.C.1b *L'élève sera apte à :*

Identifier les effets à court terme de l'activité physique sur le corps (p. ex. le rythme cardiaque augmente, la respiration s'accélère, la température du corps augmente, la transpiration apparaît et la fatigue se fait sentir).

Suggestions pour l'enseignement

Lien avec d'autres résultats

- Faire faire aux élèves les activités physiques des RAS H.2.3.A.1a et H.2.3.A.1b.

Note :

Se servir des questions suivantes pour discuter des activités auxquelles elles s'appliquent (s'il y a lieu) :

- Décrivez les changements qui se produisent dans votre corps après une activité.
- Votre cœur bat-il plus lentement ou plus vite après une activité?
- La température de votre corps est-elle plus élevée ou plus basse après une activité?
- Respirez-vous plus vite ou plus lentement pendant l'activité?
- Est-ce que vous transpirez?
- À quel moment vos muscles sont-ils fatigués?

Poste de contrôle

- Après avoir participé à une activité vigoureuse, demander aux élèves de noter, de dessiner ou de noter leurs sensations.

Parlons condition physique

- Demander aux élèves de discuter (p. ex. dans un « cercle de la parole ») des changements à court terme que l'activité physique cause à leur corps (voir « le cercle de la parole », dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 7.5).

Note :

Bien que les enfants produisent plus de chaleur que les adultes pendant une activité physique, ils transpirent beaucoup moins. Comme ils ne résistent pas aussi bien à la chaleur que les adultes, veiller à ce qu'ils boivent de l'eau. Éviter les exercices vigoureux lorsqu'il fait très chaud et humide.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Effets à court terme de l'activité physique sur le corps

Suite aux activités comme **Parlons condition physique** au moyen desquelles les élèves ont discuté des effets qu'on ressent lors de l'activité physique, l'enseignant observe et note si l'élève est capable de reconnaître au moins trois effets à court terme de l'activité physique. Ces renseignements pourraient faire l'objet d'un paragraphe dans le journal de bord de l'élève.

Remarques pour l'enseignant

Pouls – en général exprimé en battements par minute et produit par l'augmentation périodique de la pression sanguine en rapport avec chaque contraction cardiaque.



2. Gestion de la condition physique

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.2.3.C.3 L'élève sera apte à :



Reconnaître que les exercices d'échauffement (c.-à-d. des exercices aérobies de faible intensité et des exercices d'étirement) **préparent les muscles pour des efforts vigoureux** (p. ex. les activités d'échauffement augmentent la circulation sanguine dans les muscles et les ligaments et accroissent leur élasticité).

Suggestions pour l'enseignement

Exercices d'échauffement

- Faire faire aux élèves les activités suggérées dans le RAS C.2.2.C.3, telles que **Exercices d'aérobie** et **À la plage**.
Note :
Se reporter au RAS C.2.2.C.3, en ce qui concerne l'échauffement, et aux **Fiches d'échauffement** du RAS H.2.3.A.1a.

Étirements particuliers

- Faire un remue-ménages avec les élèves sur les raisons pour lesquelles il faut étirer les muscles dont on va se servir le plus. Leur demander de réfléchir, en se servant de la stratégie « SVA », aux groupes de muscles qu'ils devraient étirer (p. ex. bras, jambes, doigts, épaules) et comment les étirer en prévision des activités ou des sports qu'ils pratiquent (p. ex. le hockey, la natation, le piano) (voir « SVA », dans *Le Succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.20).
- Exécuter les exercices d'étirements qui ont été sélectionnés.

Repérer le chef

- Demander aux élèves de former un grand cercle. Choisir un élève pour diriger les exercices d'échauffement, en changeant le meneur toutes les 15 secondes. Faire deviner par un autre élève qui se retourne et ferme les yeux, en trois essais au plus, qui est le meneur des exercices.

Capitaine

- Former des groupes de 3 ou 4 et demander à chacun, à tour de rôle, de faire la démonstration d'un exercice de mise en train. Les autres membres du groupe répètent l'exercice, chacun devant faire un exercice portant sur les muscles et les articulations d'une différente partie du corps.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Exercices d'échauffement

L'enseignant observe et note sur une grille d'observation si l'élève reconnaît l'importance des exercices d'échauffement. Répéter ces observations au moment des séances d'échauffement de l'année.

C.2.3.C.2



Manifester une bonne compréhension des facteurs

(p. ex. planification, participation régulière, qualité de l'effort, information adéquate, motivation, persévérance et suivi régulier) **ayant une incidence sur le développement des qualités physiques.**

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



2. Gestion de la condition physique



Résultat d'apprentissage spécifique

C.2.3.C.4 L'élève sera apte à :

Indiquer les facteurs personnels (p. ex. intérêts, réussites personnelles, expériences antérieures, type d'activité et rythme de développement) **qui ont une incidence sur la pratique de l'activité physique et sur le développement de l'estime de soi.**

Suggestions pour l'enseignement

Vos activités préférées

- Poser des questions aux élèves pour déterminer quels sont leurs sports, leurs activités d'éducation physique ou leurs jeux préférés. Leur faire remplir un questionnaire pour indiquer leurs intérêts et leurs préférences.
- Se servir de l'**Enquête sur l'activité physique** et des activités du RAS H.2.3.A.3a pour discuter des choix personnels et des facteurs qui influencent la participation aux activités.

Note :

- Les facteurs qui influencent la participation peuvent être de nature très personnelle (p. ex. le niveau de développement, le poids). Il faut donc traiter ce sujet avec délicatesse.

On jingle!

- Faire jongler les élèves avec des foulards, puis des sacs de fèves, puis des balles. Ils commenceront par un objet, puis deux, puis trois. Se servir des questions suivantes pour stimuler la réflexion :
 - Comment vous êtes-vous sentis quand vous avez commencé à jongler?
 - Comment vous êtes-vous sentis après chaque séance?
- Voir *Le défi canadien Vie active (6 – 8 ans)*, section « Loisirs », p. 5.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Facteurs personnels

L'enseignant note si l'élève est capable de reconnaître les facteurs qui ont une incidence sur la pratique de l'activité physique. L'élève fait la liste de 10 activités qui lui plaisent. À côté de chacune, il indique les facteurs qui influencent de façon négative (-) ou positive (+) sa participation.

Nom : _____	+	-
Intérêt		
Réussite personnelle		
Type d'activité		
Expériences antérieures		
Habilités		
Temps		
Argent		

Suggestions pour l'évaluation (suite)

Échelle d'appréciation :

- | | |
|---|--|
| 😊 | reconnait habituellement les facteurs qui ont une incidence sur la pratique de l'activité physique |
| 😐 | reconnait souvent les facteurs qui ont une incidence sur la pratique de l'activité physique |
| 😞 | reconnait rarement les facteurs qui ont une incidence sur la pratique de l'activité physique |

Observation : Facteurs personnels

Voir **Calendrier d'activités** : H.2.3.A.3a.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active : trousse du responsable : 1^{er} programme : pour les 6 à 8 ans*, Gloucester (Ontario), 1993, (372.86/849d/01).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.2.3.A.1a *L'élève sera apte à :*

Pratiquer des exercices ou des activités physiques qui améliorent la posture et le placement du bassin, l'endurance et la force musculaire.

Suggestions pour l'enseignement

Lien avec d'autres résultats

- Voir **Allez, on s'active!**, **Allez, on se fortifie!**, et **Allez, on s'étire!** (C.2.3.A.1).

Jeu de cartes d'exercices d'étirements

- Préparer et placer dans un contenant des cartes sur lesquelles figurent des exercices d'étirements variés. Lorsque les élèves rentrent au gymnase, leur demander de courir deux fois autour du gymnase et ensuite de tirer une carte du contenant. Demander aux élèves de répéter l'étirement trois fois de suite en le maintenant dix secondes chaque fois.

Variantes :

- Les élèves se regroupent par trois ou quatre et exécutent les étirements qui figurent sur leurs cartes.
- Préparer les cartes de sorte à ce qu'il y ait des exercices ou des activités qui visent à améliorer la posture, le placement du bassin, l'endurance et la force musculaire.

Notes :

- Préparer des **Fiches d'échauffement** qui comprennent des schémas, des illustrations ou des images représentant les activités ou les exercices proposés. Prendre des photos des élèves qui font les exercices correctement.
- Encourager les élèves à penser à des étirements qu'ils peuvent faire à la maison (p. ex. en regardant la télévision). Pour bien équilibrer le corps, il est important de faire des exercices ou des activités qui font participer tous les principaux groupes musculaires (épaules, bras, poitrine, dos, tronc, jambes). De plus, il faut veiller à ce que les élèves fassent les exercices d'étirement avec le corps bien aligné, et qu'ils les fassent des deux côtés, s'il y a lieu.

Activités de force et d'endurance musculaires

- Mettre les élèves au défi d'améliorer leur force et leur endurance musculaires en les faisant participer à différentes activités au cours desquelles ils pourront, en toute sécurité, faire porter une partie du poids de leur corps sur leurs mains, se suspendre, grimper, sauter et se recevoir au sol à partir des structures du terrain de jeu ou du gymnase :
 - Réception au sol (voir *Gymnastique fondamentale*, leçon C3)
 - Circuit des réceptions au sol (voir H.1.3.A.3)
 - Équilibre, position en V ou en L
 - Grimper à la corde
 - Atelier qui implique des suspensions avec les bras (voir *Gymnastique fondamentale*, leçon C11)
 - Ballons lourds, élastiques ou tubes
 - **Tir au poignet** (voir C.1.3.B.2)
 - **Ateliers sur le thème du Voyageur** (voir C.1.3.B.2)
 - Exercices de force à deux (voir H.2.2.A.1a)
 - Redressements assis ou partiels, pompes

Variante :

Installer des ateliers et dire aux élèves de faire les activités d'une liste intitulée « Je suis capable de... ».



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Note :

Bien des exercices de gymnastique donnent de la force, de la souplesse et, parfois, augmentent l'endurance cardio-vasculaire. Ce genre d'exercice peut être modifié de la façon suivante en vue d'améliorer la condition physique :

- on peut renforcer les muscles des bras et des épaules et améliorer leur endurance en faisant des activités qui font appel aux articulations portantes et exigent un transfert du poids, comme les exercices utilisant des cordes, des échelles, des barres de suspension ou d'autres structures permettant de grimper;
- on peut améliorer sa souplesse en imitant la démarche de certains animaux, en faisant certains étirements de gymnastique et des rotations du corps.

Jeux sur planches à roulettes

- Pour renforcer les muscles des bras ou des jambes, organiser des relais ou des jeux simples sur planches à roulettes (p. ex. hockey-roulette, soccer-roulette, handball-roulette).



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Pratiquer des exercices ou des activités physiques

L'enseignant utilise un tableau de contrôle pour noter si l'élève est capable de faire des exercices relatifs aux composantes de la bonne forme physique (posture, placement du bassin, endurance, force musculaire).

L'enseignant peut demander à l'élève, par exemple de montrer comment :

- il fait un pont;
- il peut s'appuyer sur une main et marcher autour de sa main.

Noms	exercice		

Observation : Pratiquer des exercices

Au cours de l'année, l'enseignant utilise un tableau de contrôle pour vérifier si l'élève participe à son apprentissage des divers résultats d'apprentissage :

Nom : _____	oui	non
<input type="checkbox"/> Complète les tâches		
<input type="checkbox"/> Se donne ou accepte de nouveaux défis		
<input type="checkbox"/> Suit les directives		
<input type="checkbox"/> Fait de son mieux		
<input type="checkbox"/> Commence ou termine à temps		

Ces renseignements peuvent être transmis par un commentaire anecdotique.

2. Gestion de la condition physique

Remarques pour l'enseignant

À cause de l'importance et de la nature du conditionnement physique, les activités concernant les expériences d'apprentissage, le maintien et l'amélioration des habiletés liées à la santé se poursuivront toute l'année.

Souplesse – ampleur des mouvements qu'une articulation peut réaliser avec aisance (mais qui est limitée par les os, les ligaments, les tendons et la configuration de l'articulation)

Force musculaire – force pouvant être exercée par un muscle ou un groupe de muscles pendant un effort

Endurance musculaire – capacité, pour un muscle ou un groupe de muscles, d'exercer une force pendant une période prolongée sans se fatiguer

RESSOURCES SUGGÉRÉES

RUSSEL, Keith, Gene SCHEMBRI et Tom KINSMAN. *Gymnastique fondamentale*, Toronto, Ruschkin Publishing, 2001.



2. Gestion de la condition physique



Résultat d'apprentissage spécifique

H.2.3.A.1b *L'élève sera apte à :*

Continuer à faire des efforts physiques d'intensité modérée ou élevée pendant des durées courtes (p. ex. interrompues) et plus longues (p. ex. continues) qui contribuent à la capacité aérobique.

Suggestions pour l'enseignement

Course aux cartes

- Demander aux élèves de courir en groupes de 5 ou 6 sur une piste en forme de parcours infini (∞). L'enseignant se situe au croisement de la piste et distribue une carte (jeu de cartes traditionnel ou cartes numérotées de 1 à 13) à chaque élève à chaque passage. L'objectif de chaque groupe est d'accumuler la meilleure « main ». La meilleure main, cela peut être le total de points le plus élevé, le total de points le plus bas ou la meilleure « main » selon un jeu de cartes traditionnel.

Course en triangle

- Voir *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, p. 40.

Course de formule 1

- Voir *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, p. 43.

Sautons à la corde

- Faire précéder l'activité des questions suivantes :
Combien de fois pouvez-vous sauter à la corde en une minute?
Pendant combien de temps pouvez-vous sauter à la corde?
Pouvez-vous sauter à la corde le nombre de minutes équivalent à votre niveau scolaire?
À votre âge?
À la date?

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Efforts physiques d'intensité modérée ou élevée

L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable de faire des efforts physiques d'intensité modérée ou élevée pendant des durées courtes et plus longues et se sert de ses observations pour encourager l'élève à améliorer sa capacité aérobique pendant l'année.

Échelle d'appréciation :

Efforts physiques de courte durée :
3. fait facilement des efforts physiques d'intensité élevée (ou modérée)
2. fait des efforts physiques d'intensité élevée (ou modérée)
1. fait des efforts physiques d'intensité élevée (ou modérée) avec difficulté

Efforts physiques de longue durée :
3. fait facilement des efforts physiques d'intensité élevée (ou modérée)
2. fait des efforts physiques d'intensité élevée (ou modérée)
1. fait des efforts physiques d'intensité élevée (ou modérée) avec difficulté

Remarques pour l'enseignant

Les résultats d'apprentissage en matière de condition physique sont liés au domaine « Activité physique » des résultats d'apprentissage généraux relatifs aux **Habitudes de vie saines**. Il y a aussi des liens entre les résultats d'apprentissage généraux en matière de **Motricité** et ceux de la **Gestion de la condition physique**. Ainsi, bien des activités relatives à la motricité peuvent être intensifiées en vue d'améliorer la condition physique des élèves. Pour plus de suggestions à ce sujet, se reporter aux résultats d'apprentissage en matière de **Motricité** indiqués ci-dessous :

- H.1.3.A.1
 - **Suivez les panneaux**
 - **Les relais**
- H.1.3.D.1
 - **Enchaînements d'aérobic fondamentaux supplémentaires**
 - **Enchaînements de sauts à la corde**
- C.1.3.C.3
 - **Passes et espace**
 - **Basketball sur tapis**

Travail continu – une méthode de mise en condition physique par laquelle on s'adonne à une activité physique aérobic pour une durée de temps soutenue ou continue, suivie d'une étape de repos ou de récupération

Travail interrompu – une méthode de mise en condition physique par laquelle on s'adonne à une activité physique aérobic intermittente qui comprend plusieurs périodes de repos ou de récupération

RESSOURCES SUGGÉRÉES



« Sautons en cœur », vidéocassette, Winnipeg, Fondation des maladies du cœur du Manitoba, 1989 et 1993, (VIDEO/613.71/F673p). (Service de doublage).

CHEVALIER, Richard. *Le jogging*, Éditions de l'Homme, 1975, « Sport », (613.71/C527j).

Manitoba Movement Skills Committee. *Évaluation des habiletés motrices fondamentales*, Winnipeg, 2000, [http://www.mbnet.mb.ca/~mpeta/movement_skills/index.html, 7 juillet 2001]



Résultat d'apprentissage spécifique

H.2.3.A.2 L'élève sera apte à :



Déterminer l'intensité de ses efforts physiques par des méthodes simples (p. ex. en mettant une main sur sa poitrine pour sentir le rythme cardiaque qui s'accélère ou essayer de poursuivre une conversation pendant l'effort) **au cours de diverses formes d'activité physique.**

Suggestions pour l'enseignement

Battements de cœur

- Demander aux élèves de mettre la main sur leur poitrine pour sentir les battements de leur cœur au repos. Après les avoir fait participer à des activités comme celles des RAS H.2.3.A.1a ou H.2.3.A.1b, leur demander de sentir de nouveau les battements de leur cœur et de constater la différence.
- Mettre les élèves par deux, puis en grand groupe, pour discuter des changements relatifs à leur rythme cardiaque après les différentes activités, ainsi que pour décider si les exercices d'assouplissement font accélérer les battements du cœur autant que les autres activités.

On marche et on parle

- Les élèves se mettent par deux pour marcher à une vitesse moyenne pendant quelques minutes, tout en parlant. Puis leur dire de marcher plus vite, de courir lentement, puis de courir très vite.
- Animer une discussion générale à partir des observations qu'ils ont faites pendant les diverses phases de l'activité.
- Faire représenter les résultats sur un diagramme ou un tableau (voir M : 2.1.1).
Note :
Pour les activités où il faut courir, dire aux élèves de ne pas aller trop vite. Une personne qui court à une vitesse convenable devrait être capable de parler tout en courant.

Remarques pour l'enseignant

Rythme ou fréquence cardiaque – nombre de battements de cœur par minute.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Mathématiques, Troisième et quatrième années:*
Programme d'étude : Document de mise en œuvre, Winnipeg, 1998, (P.D. 372.7/P964 3^e-4^e).



2. Gestion de la condition physique



Résultat d'apprentissage spécifique

H.2.3.A.3a *L'élève sera apte à :*

Tenir un journal quotidien pendant une certaine période (p. ex. une semaine ou une seule journée) **pour déterminer son degré d'activité physique** (p. ex. à domicile, à l'école ou ailleurs).

Suggestions pour l'enseignement

Calendrier d'activités

- Donner aux élèves un tableau sur lequel ils inscriront pendant une semaine les activités auxquelles ils ont participé à la maison, à l'école (pendant la récréation) ou ailleurs (cours, sports d'équipe) et la ou les personnes avec qui ils ont fait ces activités (une amie, les membres d'une équipe, un de leurs grands-parents, leur sœur).



Voir l'annexe du RAS H.5.4.A.2.

Nom : _____		Date : _____		
Activités	lieu	avec qui	temps de la journée	durée (min)
Temps actif				total : <input type="text"/>

Notes :

- Souligner le fait qu'il y a bien d'autres activités, en plus des sports, du jeu et de l'exercice, qui contribuent à la santé, comme promener son chien, faire des randonnées en famille, pelleter la neige, ratisser les feuilles.
- Encourager les élèves à accumuler plus de soixante minutes et jusqu'à plusieurs heures d'activité physique par jour.

Enquête sur l'activité physique

- Discuter avec les élèves des activités qu'ils font à la maison ou dans leur cour et qui peuvent faire accélérer leur rythme cardiaque.

Note :

Certaines de ces activités devraient durer de 10 à 15 minutes à la fois, au moins, et être d'intensité modérée à élevée (vigoureuse). Ces activités devraient être intermittentes, entrecoupées de courtes périodes de repos pour récupérer.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

La récréation

- Discuter avec les élèves des activités qu'ils font à la récréation et qui peuvent faire accélérer leur rythme cardiaque. Faire un remue-méninges pour dresser une liste de toutes ces activités et demander ensuite aux élèves de les dessiner ou d'en coller les illustrations sur une feuille. Faire encercler sur la feuille les activités auxquelles ils participent à la récréation qui peuvent faire accélérer leur rythme cardiaque.

Degré d'activité physique

- Demander aux élèves de répondre à un questionnaire :
 - Quels sports aimerais-je apprendre?
 - Quelles sont les activités auxquelles je participe?
 - Comment puis-je aider à la maison, tout en étant physiquement actif?
 - À quelles activités physiques puis-je participer en fin de semaine ou pendant les vacances?

Triathlon familial

- Discuter avec les élèves des trois activités qui font le triathlon : la course, la natation et la bicyclette. Parler aussi des qualités d'endurance cardio-vasculaire nécessaires pour être triathlète. Suggérer l'activité suivante aux élèves :
 - Inviter les membres de sa famille à participer à un triathlon familial.
 - Choisir 3 activités que les membres de la famille aiment faire (p. ex. marcher, faire de la bicyclette, lancer un ballon de soccer).
 - Faire ces trois activités pendant 30 minutes en tout. La durée de chaque activité n'est pas nécessairement la même.
- Demander ensuite aux élèves de faire un rapport oral ou de rédiger un paragraphe au sujet de leur expérience. Notes :
 - Des calendriers portant sur la condition physique, affichés au babillard ou insérés dans le bulletin de l'école, peuvent servir à encourager les élèves et leurs familles à participer à toutes sortes d'activités quotidiennes.
 - Consulter le site Internet *Été actif* de Santé Canada pour trouver d'autres idées.
 - Voir aussi *Le défi canadien Vie active (6 – 8 ans)*.
 - Voir C.5.3.B.2.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Calendrier d'activités

L'enseignant note sur un tableau de contrôle si l'élève inscrit fidèlement et correctement sa participation à des activités physiques sur son tableau d'activité ou dans un journal quotidien, en tenant compte des éléments suivants :

- Participation à des activités de 10 à 15 minutes à la fois, au moins
- Intensité modérée ou élevée

Remarques pour l'enseignant

Activité légère – de 50 % à 60 %, environ, de la capacité aérobie maximale

Activité modérée – de 60 % à 70 %, environ, de la capacité aérobie maximale

Activité vigoureuse – de 70 % à 85 %, environ, de la capacité aérobie maximale

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active : trousse du responsable : 1^{er} programme : pour les 6 à 8 ans*, Gloucester (Ontario), 1993, (372.86/849d/01).

Santé Canada. *Été actif* : [http://www.summeractive.canoe.ca/eteactif/idees_lumineuses.html, 6 juillet 2001]

2. Gestion de la condition physique



3. SÉCURITÉ

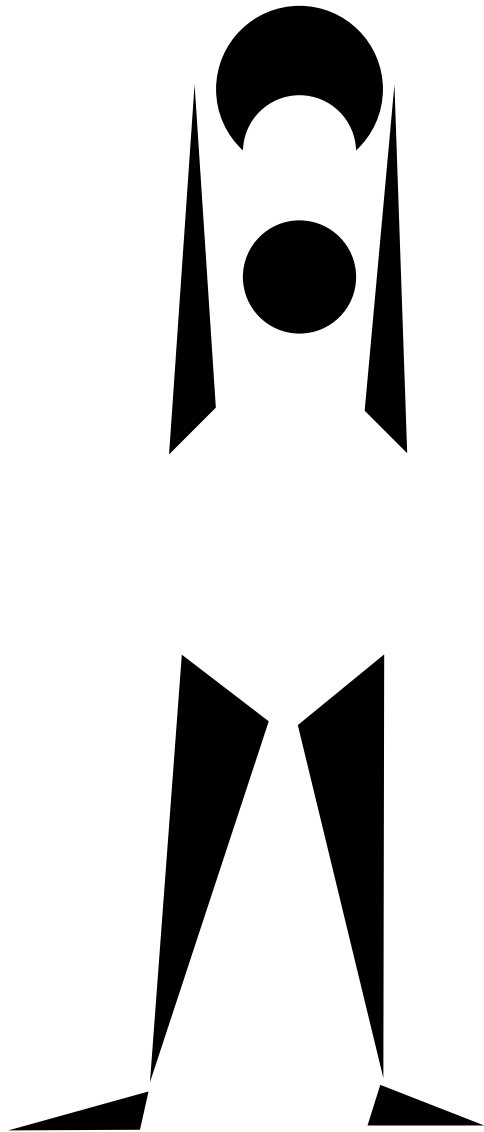




Tableau synthèse de Sécurité

L'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.

		Lettre	Domaine	Sous-domaines	Indicateurs d'attitudes
Connaissances	A	Gestion des risques liés à l'activité physique	<ol style="list-style-type: none"> Mesures de sécurité Sécurité pendant l'effort Tenue vestimentaire Matériel et installations Activités pratiquées hors du milieu habituel 	<p>L'élève doit :</p> <ol style="list-style-type: none"> Se montrer soucieux de sa sécurité et de celle des autres. Faire preuve du sens des responsabilités quand vient le temps de respecter les règles assurant sa sécurité et celle des autres. 	
	B	Sécurité pour soi-même et pour les autres	<ol style="list-style-type: none"> Sensibilisation à la sécurité dans la société en général Sensibilisation à la sécurité dans l'environnement Prévention et traitement des blessures Assistance et services Prévention de la violence Sécurité personnelle et exploitation sexuelle 		
Habiletés	A	Apprentissage et application des règles de sécurité relatives à l'activité physique et à un mode de vie sain	<ol style="list-style-type: none"> Activité physique Premiers soins 		

3. Sécurité



Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 3 — Sécurité

		M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2	
Connaissances	Sous-domaines												
	Domaine A	1. Mesures de sécurité	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		2. Sécurité pendant l'effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Tenue vestimentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Domaine B	4. Matériel et installations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		5. Activités pratiquées hors du milieu habituel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Sensibilisation à la sécurité dans la société		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Habiletés	Sous-domaines												
	Domaine A	2. Sensibilisation à la sécurité dans l'environnement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Présentation et traitement des blessures	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Domaine B	4. Assistance et services	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		5. Prévention de la violence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		6. Sécurité personnelle et exploitation sexuelle	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Activité physique		M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2	
2. Premiers soins	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

éveil acquisition ou développement maintien



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.A.1 *L'élève sera apte à :*

Manifester une bonne compréhension des facteurs de risque et des règles de sécurité associés à des formes déterminées d'activité physique, y compris les jeux préparatoires collectifs à surface de jeu commune

(p. ex. interdiction des contacts physiques dans les jeux préparatoires au soccer, interdiction des lancers frappés et des bâtons élevés au hockey en salle).

Suggestions pour l'enseignement

Lien avec d'autres résultats

- Faire participer les élèves à des jeux collectifs simples et à surface de jeu commune, tels les jeux décrits au RAS C.1.3.C.3 relatif à la motricité. Après avoir expliqué le jeu, dire aux élèves de se servir de la stratégie « Pense, trouve un partenaire, discute » pour réfléchir aux risques du jeu et trouver des règles ou des pratiques qui permettront de réduire ces risques (voir « Pense, trouve un partenaire, discute », dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.13).

Note :

Se reporter aux *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines* pour des conseils de sécurité s'appliquant à différentes activités.

Les éclaircs

- Les élèves font un remue-méninges en petits groupes, afin de dresser une liste des mesures de sécurité à prendre dans le cas où ils seraient surpris par un orage pendant les activités suivantes : un jeu de soccer ou de baseball, une partie de pêche, une promenade à bicyclette. Discuter des précautions à prendre dans un tel cas : s'accroupir, ne pas rester groupés, éviter les arbres, les poteaux de téléphone et les clôtures, et ne pas toucher les objets en métal (p. ex. une bicyclette, une canne à pêche).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Compréhension des facteurs de risques et des règles de sécurité

L'enseignant note sur une liste de contrôle si les groupes ont su exprimer leurs idées en utilisant le modèle « Pense, trouve un partenaire, discute » (*Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.13) et ont une bonne compréhension :

- des règles de sécurité
- et des facteurs de risque associés à des formes déterminées d'activité physique.

Remarques pour l'enseignant

Veiller à ce que toutes les mesures soient prises pour limiter les risques, et en particulier :

- enseigner les habiletés de façon progressive
- bien surveiller les élèves
- mettre en pratique les règles de sécurité concernant l'équipement (casque pour le frappeur, masque pour le receveur)
- ménager une zone pour la protection des gardiens de buts
- apprendre aux élèves à se déplacer dans l'espace libre plutôt que de se regrouper au même endroit

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique. *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*, Winnipeg, 1997.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.A.2 *L'élève sera apte à :*

Reconnaître la bonne position du corps dans l'exécution de certains mouvements (p. ex. soulever, transporter, pousser, tirer).

Suggestions pour l'enseignement

Lien avec d'autres résultats

- Organiser des activités qui font appel à un bon alignement du corps, comme celles qui figurent au RAS C.1.3.B.2, et dire aux élèves de démontrer la façon correcte de s'y prendre. Avant l'activité, demander à quelques élèves de simuler l'exécution incorrecte des mouvements et demander aux autres d'expliquer pourquoi la position du corps ne convient pas.

Ça se porte bien?

- Demander aux élèves de réfléchir aux meilleures façons de porter des objets familiers, tels des sacs à dos, des ordinateurs portatifs, des sacs de sport, des sacs d'épicerie, des livres, des sacs de hockey. Faire peser un certain nombre de sacs pour voir s'ils sont suffisamment lourds pour leur donner mal au dos, ou leur faire prendre de mauvaises positions. Se servir de cédéroms, d'Internet et de livres pour rassembler des renseignements à ce sujet.

Note :

Avant les activités, discuter de la position du corps à adopter lorsqu'on soulève, porte, pousse ou tire quelque chose. Encourager les élèves à :

- garder une base large
- plier les genoux pour diriger la force vers le centre du corps
- garder le dos droit
- tirer l'objet vers le haut et en direction du corps
- faire les mouvements en douceur plutôt que de façon raide et saccadée
- limiter le poids des objets à 5 kg



Voir l'annexe 9.

Le relais des objets lourds

- Faire des équipes de trois ou quatre élèves et leur donner un certain nombre d'objets lourds comme des pneus, des tapis, des boîtes de livres, des sacs à dos, des trottinettes, des cordes, des bancs, des contenants pleins de matériel, des mini-haltères, etc. Les groupes d'élèves doivent décider quel est le meilleur moyen de déplacer chaque objet dans un temps fixe jusqu'à un endroit déterminé.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Le relais des objets lourds

Les élèves lèvent le pouce si l'équipe qui déplace les objets le fait en utilisant une bonne posture.

3. Sécurité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.A.3 *L'élève sera apte à :*



Donner les raisons pour lesquelles la pratique de l'activité physique nécessite une tenue vestimentaire adéquate (p. ex. se changer de vêtements avant de faire de l'exercice pour assurer sa sécurité, son confort et sa liberté de mouvements et pour soutenir certaines parties du corps; enlever les bijoux pour éviter les blessures; se changer pour des raisons d'hygiène corporelle).

Suggestions pour l'enseignement

En tenue!

- Se servir de la stratégie « KWL » afin de rappeler aux élèves les connaissances qu'ils ont acquises sur la tenue vestimentaire adéquate pour la pratique d'activités physiques. Aider les élèves à penser à des questions relatives aux lacets, aux chaussettes, aux bijoux, et au port des vêtements d'éducation physique d'une autre personne.
- Se servir de leurs questions pour discuter des raisons pour lesquelles il est important de porter des vêtements adaptés à l'activité physique (voir « KWL » dans *ELA Strategies*, p. 89-91).

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Manitoba Education and Training. *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts : A Foundation for Implementation*, Winnipeg, 1998, (P.D. 428 F771 Mat.-4^e).



3. Sécurité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.A.4 *L'élève sera apte à :*



Manifester une bonne compréhension des règles de sécurité générales et spécifiques (p. ex. marche à suivre au vestiaire, hauteur maximale autorisée à l'espalier, transport de matériel lourd tel que des bancs, choix d'équipement selon sa taille) **qui conviennent à son âge et à ses capacités.**

Suggestions pour l'enseignement

Consignes de sécurité

- Faire un remue-méninges afin de déterminer les consignes de sécurité à suivre et les comportements à adopter selon les endroits, les activités et le matériel utilisé. Par exemple :
 - règles et principes concernant le vestiaire
 - règles et principes concernant les espaliers
 - consignes à suivre lorsqu'on soulève quelque chose (voir C.1.3.B.2).
 - choix du matériel selon l'âge et les capacités (p. ex. la taille et le poids du matériel doivent être adaptés)



Voir l'annexe 9.

Le téléphone

- Au moment de la récupération, les élèves s'assoient par terre en cercle ou en ligne. Le premier murmure au suivant un message sur la sécurité que lui a donné l'enseignant. Le message passe d'élève en élève jusqu'au dernier, qui doit le répéter à voix haute. Le but du jeu est de vérifier si le message n'a pas été déformé.
Variante :
Avant de quitter la classe, chaque élève écrit une consigne de sécurité ou en exprime une dite à l'enseignant.

3. Sécurité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.A.5a *L'élève sera apte à :*



Énoncer les règles de sécurité fondamentales propres à des milieux où l'on pratique des formes d'activité physique déterminées (p. ex. sorties scolaires, course ou marche Terry Fox, patinage, pow-wow, fêtes hivernales).

Suggestions pour l'enseignement

Jeu de mémoire sur la sécurité

- Les élèves s'assoient en cercle pour jouer au jeu de mémoire en décrivant les règles de sécurité à observer. La première personne dit « Quand je ferai du _____, je me souviendrai de _____ ». Par exemple :
« Quand je ferai du patin, je me souviendrai de porter un casque. »
Le deuxième élève répète ce que le premier a dit et ajoute une autre composante à la règle de sécurité. Par exemple :
« Quand je ferai du patin, je me souviendrai de porter un casque et des mitaines. »
Le troisième élève ajoute une autre composante, et ainsi de suite.

3. Sécurité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.A.5b *L'élève sera apte à :*



Énoncer les règles de sécurité à respecter et les signaux à employer lorsqu'on circule à bicyclette (p. ex. panneaux de signalisation, signaux pour tourner à droite ou à gauche ou pour arrêter, port du casque, réglage de la bicyclette).

Suggestions pour l'enseignement

Dominique dit

- Les élèves jouent à **Dominique dit** en se servant des signaux de sécurité à bicyclette.

Suivez les signaux

- Les élèves jouent à **Suivez le chef** deux par deux en prétendant être à bicyclette et en suivant les lignes sur le sol du gymnase ou des marques de chaussée faites à la craie sur une autre surface. Ils s'exercent à utiliser les signaux de sécurité pour faire connaître à la personne qui les suit la direction qu'ils comptent prendre.

Note :

Obtenir des ressources auprès de la Société d'assurance publique du Manitoba (*Bonne route! La sécurité à bicyclette*) pour organiser des programmes de sécurité à bicyclette et des rodéos à bicyclette comprenant des ateliers.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Société d'assurance publique du Manitoba. *Club de la route pour enfants : Bonne route* :
[http://www.mpi.mb.ca/francais/securite_routiere/fr_kidsafe4.html, 6 juillet 2001]

Société d'assurance publique du Manitoba. Documents sur la sécurité, Winnipeg, 2002.

3. Sécurité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.B.1 *L'élève sera apte à :*

Décrire les règles à suivre pour assurer sa sécurité hors du domicile et de l'école (c.-à-d. consignes d'évacuation en cas d'incendie, s'arrêter, se jeter par terre et se rouler, arrêts obligatoires complets à bicyclette, marche à suivre pour monter à bord d'un autobus et en descendre, en cas d'évacuation, utilisation des passages pour piétons, port de la ceinture de sécurité, croisement des passages à niveau, règles concernant les voies ferrées, règles concernant les aires à feu, port du gilet de sauvetage).

Suggestions pour l'enseignement

Règles à suivre pour assurer la sécurité hors du domicile et de l'école

- Créer des situations de simulation (jeux de rôle, saynètes, spectacle de marionnettes) qui permettent aux élèves de comprendre et de décrire les règles de sécurité hors du domicile et de l'école, à savoir les consignes d'évacuation en cas d'incendie, les arrêts obligatoires complets à bicyclette, la marche à suivre pour monter à bord d'un autobus et en descendre, l'utilisation des passages pour piétons, le port de la ceinture de sécurité, le croisement des passages à niveau, les règles concernant les voies ferrées, les armes à feu, le port du gilet de sauvetage.
- Faire présenter ces règles et les afficher au babillard de la classe sous forme de textes écrits, d'affiches, de pictogrammes, de dessins, de tableaux, de diagrammes.

Au feu

- Tous les élèves sont placés sur une ligne à une extrémité du gymnase, l'enseignant ou un élève est le meneur du jeu. Ce dernier se trouve au milieu du gymnase avec le dos aux élèves. Quand il crie « Au feu », tout le monde se met à marcher vers l'autre extrémité. Le meneur de jeu crie aux élèves de faire une action qu'ils auraient à faire en cas d'incendie (s'arrêter, se jeter par terre et se rouler) puis se retourne pour vérifier. Si un élève n'a pas fait ce qu'il faut, il doit retourner à la ligne de départ.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : La sécurité hors du domicile et de l'école

L'enseignant note sur une liste de contrôle si l'élève est capable de décrire les règles à suivre pour assurer sa sécurité en cas d'incendie, quand il roule à bicyclette, quand il est dans une embarcation.

En cas d'incendie

oui non

À bicyclette

oui non

Dans une embarcation

oui non

Suggestions pour l'évaluation (suite)

Appréciation : La sécurité hors du domicile et de l'école

Utiliser l'échelle suivante pour noter sur le tableau si les élèves connaissent les règles à suivre pour assurer leur sécurité hors du domicile et de l'école :

3. L'élève connaît les règles à suivre dans cette situation
2. L'élève connaît quelques éléments des règles.
1. L'élève ne connaît pas les règles.

Noms des élèves	situation n°1 : en cas d'incendie			situation n°2 : à bicyclette			situation n°3 : dans une embarcation		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1.									
2.									
3.									

Remarques pour l'enseignant

En raison de l'ampleur et de l'importance du sujet de la sécurité, il serait bon de commencer les activités relatives à la sécurité dès la rentrée et de les répéter fréquemment dans l'année, en tenant compte de diverses situations (p. ex. les changements saisonniers, l'utilisation d'une bicyclette) et du niveau de développement des élèves.

Pour tout ce qui a trait au résultat d'apprentissage général de la **Sécurité**, consulter les ressources appropriées, comme la trousse de L'assurance publique au Manitoba, ou le programme de protection du feu de la National Fire Protection Association, les règlements de l'école et de la division scolaire. Encourager la participation de la famille aux activités, aux discussions et à la préparation de plans d'évacuation chaque fois que possible.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



« Le bus », (N° 4), « La sortie de l'école », (N° 9), *Non, non, non et non!*, vidéocassette, Montréal, Ciné-Fête, (Service de doublage).

National Fire Protection Association. *Programme protégez-vous du feu : programme d'enseignement sur la sécurité-incendie*, Quincy (Maryland), Batterymarch Park, 1994.

Société d'assurance publique du Manitoba. *Club de la route pour enfants : Bonne route* :
[http://www.mpi.mb.ca/francais/securite_routiere/fr_kidsafe4.html, 6 juillet 2001]

Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.B.4 *L'élève sera apte à :*

Reconnaître le rôle des personnes qui, à l'école et ailleurs, fournissent des services liés à la sécurité

(p. ex. personnel scolaire, passeurs scolaires, policiers, parents-secours, pompiers, médecins, infirmiers, aînés, patrouilleurs à ski, patrouilleurs de sentiers de motoneige, gardes forestiers, membres de la garde côtière).

Suggestions pour l'enseignement

Rôle des personnes qui fournissent des services liés à la sécurité

- Faire identifier, à l'aide de photos, d'images, de films, de lectures, les personnes qui contribuent à la sécurité à l'école et ailleurs, par exemple les passeurs scolaires, les parents-secours, les patrouilleurs des sentiers de motoneige, les gardes forestiers, grâce aux services qu'ils offrent. Voir C.4.3.B.2b.
- Faire élaborer des « sommaires de concepts » en petits groupes qui seront présentés en équipes ou individuellement (voir *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.71).
- Pour faciliter l'actualisation de connaissances antérieures, organiser l'information reçue, et en définir les caractéristiques essentielles, l'enseignant pourrait proposer un modèle de reformulation, soit « le sommaire des concepts », dont les éléments principaux seraient :
 - Rôle de la personne
 - Représentation figurée (dessin ou illustration)
 - Explication (résumé) de ce que la personne fait
 - Écrire deux questions à propos des services offerts par la personne
 - Lister les mots qu'on associe à cette personne.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Personnes qui fournissent des services liés à la sécurité

L'enseignant vérifie en utilisant une liste de contrôle si l'élève est capable de :

	oui	non
Définir le rôle de la personne qui offre des services de sécurité.	✓	✗
La représenter visuellement.		
Expliquer ce que la personne fait.		
Poser deux questions à propos des services qu'elle offre.		
Lister des mots associés à ces services.		

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.B.5a *L'élève sera apte à :*

Donner des exemples de violence réelle (p. ex. bagarres dans la cour d'école, intimidation, bébés violemment secoués) **et fictive** (p. ex. dessins animés, films, émissions télévisées, lutte-spectacle, jeux vidéo) **et décrire leur influence sur le bien-être des gens.**

Suggestions pour l'enseignement

Exemples de violence réelle et fictive

- Diviser la classe en petits groupes. Distribuer à chaque groupe un sujet (p. ex. les exemples de violence fictive) et leur demander de faire un remue-méninges sur le sujet.

Influence sur le bien-être des gens

- Faire un tableau d'évaluation qui permet d'associer à chaque exemple de violence (cause) un sentiment ou une réaction (effet, conséquence). Amener les élèves à interpréter les résultats de leur évaluation et à voir que la violence réelle ne contribue pas au bien-être des personnes tandis que la violence fictive a des effets variés.
- Demander aux élèves de faire une liste d'exemples de violence réelle à l'école et de violence fictive observée à la télévision et dans les jeux vidéo. Demander qu'ils expliquent les effets de la violence sur le bien-être des gens.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : La violence réelle ou fictive

L'enseignant vérifie le journal de bord de l'élève pour voir s'il est capable de donner des exemples de violence réelle ou fictive et de nommer les effets de la violence sur le bien-être des gens.

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Le journal contient des exemples pertinents de violence réelle. |
| <input type="checkbox"/> Le journal contient des exemples pertinents de violence fictive. |
| <input type="checkbox"/> L'élève a su reconnaître les effets de la violence sur le bien-être des gens. |

Échelle :

- | | |
|-----|-------------------------------|
| 3 : | Travail complet |
| 2 : | Travail incomplet |
| 1 : | Travail inapproprié ou absent |

3. Sécurité



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.B.5b *L'élève sera apte à :*

Indiquer des stratégies (p. ex. refuser fermement, demander l'aide d'un adulte, choisir ses amis, rentrer chez soi en empruntant un chemin sécuritaire, tenir ses proches au courant de ses déplacements, se sauver ou demeurer à l'écart, développer et employer ses habiletés de résolution de conflits) **pour faire échec à l'intimidation dans diverses situations.**

Suggestions pour l'enseignement

Stratégies pour faire échec à l'intimidation

- Diviser la classe en équipes de deux. Distribuer à chaque équipe une carte d'activité **Que faire?**. Encourager les élèves à suggérer des stratégies pour faire échec à l'intimidation et à les présenter de diverses façons, par exemple dans une saynète.

Variante :

Demander aux élèves de décrire ce qui serait un bon choix et un mauvais choix dans chacune des situations présentées et d'expliquer pourquoi.

Notes :

- Préparer les cartes d'activités **Que faire?**. Écrire sur chaque carte un scénario relatif à une situation d'intimidation.
- Revoir les stratégies de résolution de conflits et de prise de décisions présentées dans le *Cadre*, p. 123.
- Montrer qu'une décision, c'est un choix, et qu'il est nécessaire de prendre des décisions responsables si on veut être en sécurité et en bonne santé.
- Voir C.4.3.B.3b et C.4.3.B.4



Voir les annexes 11 et 12.



Que faire?
<input type="checkbox"/> Ton meilleur ami te propose d'aller voler des bonbons. Que faire?
<input type="checkbox"/> Après avoir joué chez ton ami, tu dois retourner chez toi. Il est tard et il fait noir dehors. Que faire?
<input type="checkbox"/> Ton ami te demande d'aller jouer chez lui. Tes parents sont sortis. Que faire?
<input type="checkbox"/> En allant à l'école, tu vois un de tes amis se disputer avec un élève d'une autre classe au bord de la route. Que faire?
<input type="checkbox"/> Tu t'es perdu en revenant du parc. Il est tard et il fait noir. Que faire?

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Stratégies pour faire échec à l'intimidation

L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable de présenter des stratégies pour faire échec à l'intimidation dans l'un des scénarios proposés :

- Il sait quoi faire en situation d'intimidation
- Il utilise des stratégies de résolution de problèmes
- Il utilise des stratégies de prise de décisions

Échelle :

3.	L'élève démontre les comportements appropriés.
2.	L'élève a de la difficulté à reconnaître les comportements appropriés.
1.	L'élève ne connaît pas les comportements appropriés.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, 2000, (613.7 P964 2000 MaS4).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.3.3.B.6a *L'élève sera apte à :*

Indiquer comment éviter les situations dangereuses ou inappropriées pour lui et pour les autres dans divers contextes (p. ex. attouchements de nature sexuelle, sites Internet à contenu sexuel et publicité de nature sexuelle).

Suggestions pour l'enseignement

Comment éviter les situations dangereuses ou inappropriées

- Demander aux élèves de nommer des manières d'éviter les situations dangereuses ou inappropriées dans les contextes suivants : attouchements de nature sexuelle, sites Internet à contenu sexuel, publicité de nature sexuelle.
- Liens curriculaires : C.3.1.B.4, C.3.3.B.4, C.3.1.B.5b et C.3.3.B.5b.
- À partir d'illustrations de situations dangereuses comme celles présentées dans la trousse C.A.R.E, demander aux élèves de nommer des stratégies d'évitement pour faire échec à l'intimidation ou pour demeurer en sécurité.
- Encourager les élèves à présenter des solutions à une situation dangereuse ou inappropriée telle que la découverte d'un site Internet à contenu sexuel ou un attouchement de nature sexuelle.
- Commencer une discussion sur les moyens d'éviter les situations dangereuses ou inappropriées à la suite de la lecture d'un livre comme *Pourquoi faut-il parfois dire non?*, ou de films comme *Oui, tu peux dire non!*, *Mon corps, c'est mon corps*, ou *L'agression sexuelle des jeunes, une prévention : parlons-en, veux-tu? (les 9-12 ans)*.
- Organiser des jeux de rôle pour permettre aux élèves de s'affirmer et de pratiquer des stratégies de refus et d'évitement dans les contextes précités.



Voir l'annexe 12.

Note :

Autre ressource utile pour les enseignants et les parents : *Mon corps, c'est mon corps*. Il s'agit de deux cassettes vidéo accompagnées de guides pédagogiques.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Comment éviter les situations dangereuses ou inappropriées

L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève serait capable d'éviter les situations dangereuses ou inappropriées dans divers contextes.

- | |
|--|
| 1. Sait quoi faire en cas de situation dangereuse. |
| 2. Possède des stratégies de refus ou d'évitement. |
| 3. Sait faire la différence entre ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas. |

Échelle :

- ☺ indique des manières efficaces d'éviter les situations dangereuses ou inappropriées
- ☹ hésite ou ne sait pas quoi faire

Remarques pour l'enseignant

Encourager les familles à discuter avec leurs enfants de sécurité, particulièrement en ce qui concerne les attouchements de nature sexuelle, les sites Internet à contenu sexuel et la publicité de nature sexuelle. Consulter *L'agression sexuelle des jeunes, une prévention (présentation)*, *L'agression sexuelle des jeunes, une prévention : parlons-en, veux-tu? (les 9-12 ans)* ou le site *La sécurité sur l'Internet* pour d'autres renseignements à ce sujet.

L'agression sexuelle des jeunes, une prévention : parlons-en, veux-tu? (les 9-12 ans) aborde la question des bons et des mauvais touchers et la façon de réagir aux mauvais touchers. Les stratégies présentées aux enfants dans cette cassette vidéo sont :

- Ton corps t'appartient. Prends-en soin.
- Personne ne peut te toucher sans ton accord.
- Fais-toi confiance. Si tu sens que ce n'est pas correct, tu as raison.
- Parle à quelqu'un en qui tu as confiance; parles-en jusqu'à ce que tu sois écouté.
- Ce n'est pas ta faute si c'est arrivé.

Cette série d'émissions est disponible à l'adresse suivante : Les Entreprises Radio-Canada C.P. 6440 Station « A » Montréal (Québec) H3C 3L4.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



« L'agression sexuelle des jeunes, une prévention : c'est très important » (pour les 5 à 8 ans), (N° 2), vidéocassette, Montréal, Société Radio-Canada, 1985, (BTFR / V6288).

« L'agression sexuelle des jeunes, une prévention : parlons-en, veux-tu? » (pour les 9 à 12 ans), (N° 3), vidéocassette, Montréal, Société Radio-Canada, 1985, (BTFS / V6287).

« L'agression sexuelle des jeunes, une prévention » (présentation), (N° 1), vidéocassette, Montréal, Société Radio-Canada, 1985, (BTFU / V6024).

« Mon corps, c'est mon corps », vidéocassettes, Vancouver, Office national du film du Canada, c1984, (BLEV / V8108 + G).

Association canadienne des Chefs de police. *La sécurité sur l'Internet* : [<http://www.sass.ca/french/safe.htm>, 6 juillet 2001]

Association pour la recherche et l'éducation sur l'abus sexuel de l'enfant. *La trousse C.A.R.E : un programme de prévention de l'abus sexuel pour les enfants de 5 à 9 ans*, Surrey (C.-B.), c1984-c1986, (MULTI-MEDIA / 364.153/C271).

BOEGEHOLD, Betty, Carolyn BRACKEN et Marie-Élisabeth ROUVIÈRES. *Pourquoi faut-il parfois dire non?*, Paris, Deux coqs d'or, 1986, « Dis-moi pourquoi », (364.1555 B669p).

PETTY, Kate, Lisa KOPPER et Jeannie HENNO. *Je ne parle pas aux inconnus*, Montréal, Héritage, 1988, « Pour la première fois », (613.6 P512j).

Réseau Éducation-Médias. *Jouer sans se faire jouer* : [<http://www.media-awareness.ca/fre/cpigs/guide.htm>, 6 juillet 2001]

RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



Seattle Institute for Child Advocacy Committee for Children. *Oui, tu peux dire non!*, Regina (Sask.), Canadian Learning Company, c1985, (JHLL / V4112).

3. Sécurité



Résultat d'apprentissage spécifique

H.3.3.A.1 *L'élève sera apte à :*



Adhérer à des règles et des pratiques simples pour assurer la sécurité et la pleine participation des élèves, notamment lorsqu'ils utilisent du matériel (p. ex. suivre les instructions, arrêter au signal, coopérer avec les autres, faire attention au matériel et le partager, toucher doucement les autres dans les jeux de poursuite), **lors d'activités déterminées.**

H.3.3.A.2



Montrer comment on peut aider un blessé (c.-à-d. aller chercher de l'aide, expliquer la situation, éviter tout contact avec les fluides corporels des autres, ne pas essayer de déplacer le blessé).

Suggestions pour l'enseignement

Liens avec d'autres résultats

- Faire faire aux élèves diverses activités, comme celles des résultats relatifs à la motricité : C.1.3.C.1 (règles) et C.1.3.C.4 (comportements positifs et négatifs), pour illustrer l'importance de respecter les règles et les pratiques, et participer à des activités en toute sécurité.

Note :

Quand les élèves participent à une activité physique quelconque, leur donner des consignes de sécurité au début et à la fin pour qu'ils comprennent bien l'importance de l'observation des règles et des pratiques.

Utilisation du matériel en toute sécurité

- Demander aux élèves de démontrer comment il faut se servir du matériel pour chaque leçon en faisant un remue-ménages sur les objets en question (p. ex. on ne lève pas le bâton quand on joue au hockey en salle ou à la ringuette).

Note :

Il y a des renseignements importants dans *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*.

Jour ou semaine sur le thème de la sécurité

- Organiser un jour ou une semaine sur le thème de la sécurité avec d'autres enseignants afin que ce thème soit abordé dans toutes les matières. Demander aux élèves de tenir un journal sur les activités de la semaine; ils pourront y noter leurs réflexions, ainsi que des exemples de situations de tous les jours dans lesquelles la sécurité entre en jeu.

Remarques pour l'enseignant

Veiller à bien présenter, bien utiliser, bien expliquer et bien illustrer le vocabulaire relatif à la sécurité en participant aux activités et en manipulant le matériel dans le gymnase.

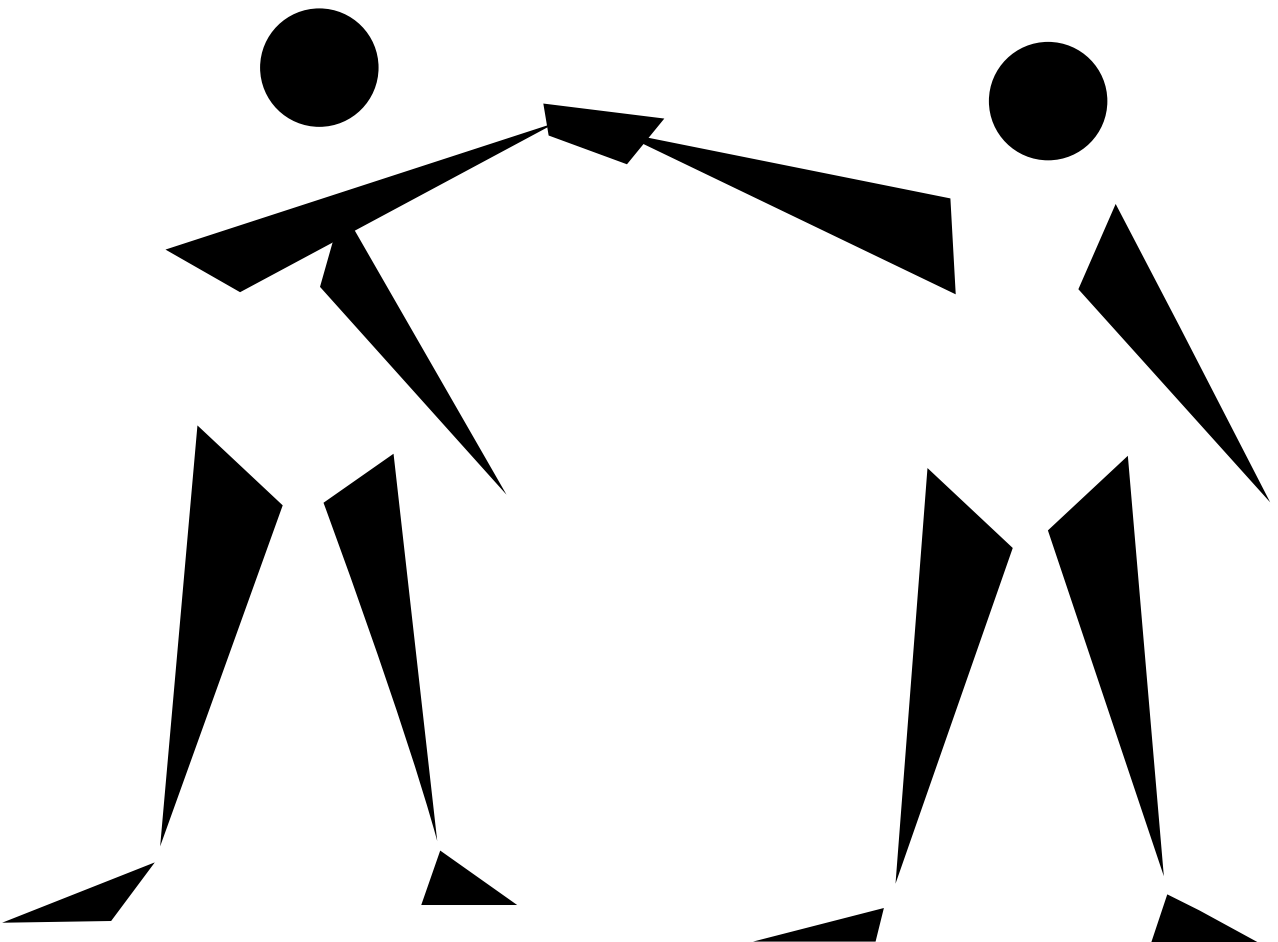
En raison de la complexité et de l'ampleur des résultats relatifs à la sécurité, les expériences d'apprentissage continueront tout au long de l'année et seront réparties sur toutes les activités suggérées pour tous les résultats d'apprentissage généraux.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique. *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*, Winnipeg, 1997.

4. GESTION PERSONNELLE ET RELATIONS HUMAINES



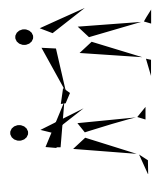


Tableau synthèse de Gestion personnelle et relation humaines

L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.

Lettre	Domaine	Sous-domaines	Indicateurs d'attitudes
A	Développement personnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conscience et estime de soi 2. Établissement d'objectifs 3. Processus de prise de décisions et de résolution de problèmes 	<p><i>L'élève doit :</i></p> <p>4.1 Manifester une attitude positive à l'égard de l'apprentissage, de sa croissance et de sa santé.</p> <p>4.2 Être sensible aux besoins et aux capacités des autres.</p> <p>4.3 Faire preuve d'un bon sens des responsabilités dans son travail et ses jeux.</p> <p>4.4 Manifester le désir de jouer franc-jeu et de travailler en collaboration avec les autres.</p> <p>4.5 Faire preuve d'une attitude positive à l'égard du changement.</p> <p>4.6 Aimer participer et apprendre.</p>
	Relations humaines	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilités sociales 2. Rappports 3. Résolution de conflits 4. Stratégies d'évitement et de refus 	
	Développement affectif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentiments et émotions 2. Facteurs de stress 3. Effets du stress 4. Stratégies de gestion du stress 	
A	Développement et application des habiletés de gestion personnelle et des habiletés sociales dans le contexte de l'activité physique et du maintien d'habitudes de vie saines	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établissement d'objectifs et planification 2. Prise de décisions et résolution de problèmes 3. Habiletés interpersonnelles 4. Habiletés de résolution de conflits 5. Habiletés de gestion du stress 	
Connaissances			
Habiletés			

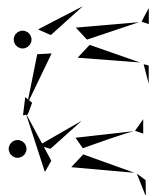


Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 4 — Gestion personnelle et relations humaines

		M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2	
Connaissances	<i>Sous-domaines</i>												
	<i>Domaine A</i>	1. Conscience et estime de soi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2. Établissement d'objectifs	☼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Processus de prise de décisions et de résolution de problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4. Stratégies de gestion du stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Domaine B</i>	1. Responsabilités sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2. Rapports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Résolution de conflits	☼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4. Stratégies d'évitement et de refus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Domaine C</i>	1. Sentiments et émotions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2. Facteurs de stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Effets du stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4. Stratégies de gestion du stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Sous-domaines</i>												
	Habiletés	<i>Domaine A</i>	1. Établissement d'objectifs et planification	☼	<input type="checkbox"/>	☼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			2. Prise de décisions et résolution de problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Habiletés interpersonnelles			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Habiletés de résolution de conflits			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Habiletés de gestion du stress			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

☼ éveil acquisition ou développement ☼➔ maintien



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.A.1 *L'élève sera apte à :*

Indiquer qu'il est important de se respecter soi-même, de respecter les autres et d'accepter les différences entre les personnes (c.-à-d. langue, idées, aptitudes, caractéristiques physiques).

Suggestions pour l'enseignement

Vive la différence!

- Faire écrire un livre collectif qui célèbre les différences entre les personnes et le respect de soi et des autres.
 - Assigner un partenaire à chaque élève. Chaque élève s'assoit avec son partenaire et l'interroge sur sa langue, ses idées, ses aptitudes, ses caractéristiques physiques. Encourager les élèves à noter les éléments qui font de cette personne une personne unique et qui reflètent ses goûts personnels et à les représenter dans une composition artistique sur une feuille de papier blanc. Voir AP : 1.1.1, 1.2.2, 2.1.3, 3.3.1, 3.3.3, 3.3.7 et 3.3.9. Les auteurs (artistes) et les compositions doivent rester anonymes.
 - Faire rédiger un poème, une histoire ou une chanson collectivement sur le thème de la différence et du respect en guise d'introduction au livre.
Une fois le livre relié, en faire la présentation (faire au besoin un agrandissement de chaque page sur une feuille d'acétate pour le rétroprojecteur).
 - Inviter les élèves à bien observer les détails de chaque composition et à s'en servir comme indices pour deviner le nom du sujet.
- Animer une discussion sur le thème de la différence et du respect.
Note :
L'enseignant doit prendre position contre les stéréotypes physiques, sexuels, raciaux et religieux, et combattre les préjugés.
- Établir des liens avec d'autres programmes (p. ex. en sciences de la nature, on peut observer la variété et l'unicité des plantes, des animaux, même à l'intérieur d'une même espèce) et faire observer aux élèves la richesse qui les entoure. Voir SN : 3-1-02 et 3-1-03.
- Demander aux élèves de présenter à la classe une chose qui les représente (p. ex. un violon). Voir FL1 : CO8; FL2 : PO₁ et PO₃.
Variante :
Faire enregistrer un court extrait de la voix de chaque élève (p. ex. l'élève présente ses caractéristiques physiques, parle de ses idées ou de ses aptitudes) sur une bande sonore. Faire écouter l'enregistrement et identifier les auteurs de chaque extrait à l'aide des indices sonores et du contenu de l'extrait.

Activités sportives

- À l'occasion d'une activité au gymnase, encourager les élèves à tenir compte des différences entre les personnes (motivation, intérêts, aptitudes, handicaps) pour planifier, diriger un jeu ou y participer (p. ex. jouer ou faire des exercices en se servant de la main gauche pour un droitier et vice-versa).
Variante :
Partager des jeux de différentes cultures, p. ex. une danse folklorique.
Notes :
 - Pendant le cours d'éducation physique, le respect de soi se traduit de différentes manières :
l'élève est capable d'évaluer ses aptitudes de façon réaliste;
l'élève n'a pas peur de faire des erreurs;
l'élève accepte les critiques constructives et les compliments.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

- Pendant le cours d'éducation physique, le respect des autres s'exprime de différentes manières :
l'élève est conscient des aptitudes des autres et les accepte;
l'élève accepte les autres dans leur différence;
l'élève encourage et complimente les autres;
l'élève n'exclut personne.
- Encourager les jeux de société, la danse, les jeux ou les sports d'équipe.
- Favoriser un modèle d'apprentissage coopératif qui permet aux élèves d'apprendre par interaction (échange, aide, coopération).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Accepter les différences

L'élève évalue son travail :

- Ai-je posé des questions appropriées (langue, idées, aptitudes)?
- Ai-je bien représenté la personne dans une composition artistique?

Remarques pour l'enseignant

La notion du respect de soi est liée à l'affirmation de soi (droits et responsabilités personnelles) tandis que celle du respect des autres est liée aux besoins de la collectivité (droits et responsabilités sociales). Dans les deux cas, on touche à la question des valeurs personnelles et sociales.

Les valeurs individuelles peuvent être en harmonie avec les valeurs communes, les compléter ou, au contraire, être en conflit avec elles. Ces dernières sont pourtant essentielles pour que la société soit cohésive. On doit donc s'efforcer d'aider l'élève à s'affirmer et à s'épanouir à l'intérieur des limites établies par les normes et les valeurs sociales. Le but du présent RAS est de permettre ce double développement centré sur le respect de l'espace privé et de l'espace publique.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



COPSEY Sue, et autres. *Des enfants comme moi*, Paris, Gallimard UNICEF, 1995, (305.23/C785d).

DUTHEIL, Florence, et Henri FELLNER. *Le petit livre pour dire non à l'intolérance et au racisme*, Paris, Bayard, 1998, (305 D975p).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde - immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le domaine affectif en éducation physique*, Winnipeg, 1992, (P.D. 613.7 D666).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Sciences de la nature 3^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1999, (P.D.).

Éducation Manitoba. *Arts Plastiques : M à la 6^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1989, (P.D. 372.5 P964 1989 Mat.-6^e).

MÉTIVIER, Chantale, et Louis CARTIER. *Les petits plongeurs : éducation aux valeurs par le théâtre – l'estime de soi*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, « Rivière Bleue », (370.114 M592p).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 4, 8, 9 et 27, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

ROSE, Marian. *Canadian Dance Project* : [<http://www.marianrose.com/>, 7 juillet 2001]

SHOOK HAZEN, Barbara. *Pourquoi les gens sont-ils différents?*, Paris, Deux coqs d'or, 1986, (305.8 H429p).





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.A.2a *L'élève sera apte à :*

Distinguer entre les objectifs à long terme (p. ex. développer des os bien solides, réaliser un projet avec toute la classe) **et à court terme** (p. ex. consommer chaque jour la quantité recommandée de lait et de produits laitiers, faire ses devoirs quotidiennement).

Suggestions pour l'enseignement

Distinction entre objectifs à long terme et objectifs à court terme

- Expliquer aux élèves qu'il y a deux types d'objectifs : les objectifs à court terme et les objectifs à long terme. Se fixer un objectif à court terme permet de réaliser une tâche dans l'immédiat ou dans un avenir proche (p. ex. courir tout seul, deux fois par semaine, en plus des cours d'éducation physique) tandis que les objectifs à long terme permettent de réaliser des tâches dans un avenir plus éloigné (p. ex. faire 2 km en 9 minutes). Parfois, c'est même un objectif de vie, comme choisir un mode de vie physiquement actif et sain.

Note :

Il faut encourager les élèves à établir des objectifs individuels et de groupe à court et à long terme, qui sont précis, concrets et qui correspondent à un intérêt personnel. Les objectifs devraient comprendre les éléments suivants :

- Actions : Quelles sont les habiletés, les aptitudes, les capacités à développer? Qu'est-ce qui est visé?
- Moyens : Comment y arriver? Quel plan mettre en action?
- Évaluation : Comment savoir si l'objectif a été atteint?

Mes objectifs :

Actions	Moyens	Évaluation

- Faire un remue-méninges d'objectifs et les classer selon qu'ils sont à court terme (p. ex. faire ses devoirs quotidiennement, se préparer pour l'école à temps, ne pas crier après ses coéquipiers quand ils font des erreurs pendant le match) ou à long terme (p. ex. gérer son conditionnement physique, remporter l'épreuve d'athlétisme divisionnaire, compléter un projet pour la fin de l'année).
- Montrer que les stratégies pour les atteindre peuvent varier selon que les objectifs sont à court terme (se faire une petite note, répéter les mêmes gestes) ou à long terme (élaborer un plan, procéder par étapes).

Notes :

- Les objectifs à long terme peuvent nécessiter plus de patience, d'endurance, de détermination, d'organisation et de planification que ceux à court terme.
- La motivation est un facteur qui influe sur le choix et l'atteinte d'un objectif. Un élève qui n'est pas motivé par un objectif qu'on lui impose risque de ne pas faire les efforts nécessaires pour l'atteindre. Consulter les théories de la motivation à ce sujet.
- Faire découper dans des revues ou des magazines des illustrations d'activités qui représentent des objectifs à court ou à long terme pour les élèves et les faire coller sur une grande affiche en les séparant en deux groupes. Faire écrire en dessous de chaque illustration l'objectif à réaliser (p. ex. « m'entraîner 15 minutes tous les jours » conviendrait à l'illustration d'un enfant en train de faire une course).



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Au gymnase

- Demander aux élèves de choisir un objectif à court terme dans le domaine des habiletés motrices ou de la condition physique, par exemple :
 - faire rebondir un ballon pendant deux minutes;
 - attraper un ballon cinq fois de suite.

Notes :

- La répétition (répéter les mêmes gestes, les mêmes étapes) et la structure (élaborer une méthode, un plan) peuvent contribuer à la réalisation de l'objectif.
- L'automatisme (p. ex. la répétition automatique d'un processus mental) peut permettre à l'enfant de se concentrer sur les étapes plus complexes qui conduisent à la réalisation de l'objectif.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Distinguer entre les objectifs à long terme et à court terme

L'enseignant observe et note si l'élève sait faire la distinction entre les objectifs à court terme et les objectifs à long terme, dans les tâches qu'il accomplit, l'affiche qu'il prépare ou les choix qu'il fait au gymnase.

Objectifs	à court terme	à long terme

Remarques pour l'enseignant

Le choix et l'atteinte d'objectifs font partie du processus d'apprentissage personnel et scolaire puisque ce dernier mène à un changement basé sur l'expérience et la pratique. Il est important également de reconnaître qu'il n'est pas toujours possible d'atteindre son but. Cependant, notre valeur peut rester la même, quels que soient nos succès et nos échecs.

Consulter les travaux de Glasser (théorie du choix) pour faire comparer les images du monde réel avec celles du monde idéal et discuter des moyens de réaliser ses désirs.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le domaine affectif en éducation physique*, Winnipeg, 1992, (P.D. 613.7 D666).



GLASSER, William. *Choisir d'apprendre : la psychologie du choix en classe*, Montréal, Logiques, 1998, « Réalisations », (370.15 G549c)



RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



GLASSER, Carleen. *Mon monde de qualité*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, (372.83 G549m).

Jeux Olympiques spéciaux du Manitoba. *Jason Chartrand, athlète canadien à la rencontre mondiale des championnats de piste et pelouse* : [<http://www.specialolympics.mb.ca/whatsnew.html#m>, 6 juillet 2001]

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 25, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.A.2b *L'élève sera apte à :*

Expliquer comment ses qualités (c.-à-d. sa détermination, son sens des responsabilités, sa capacité de concentration) **et ses ambitions** (c.-à-d. sa volonté d'aider les autres, sa motivation à participer aux entreprises collectives) **influent sur ses progrès et ses réussites personnels.**

Suggestions pour l'enseignement

Qualités et ambitions

- Lire l'histoire d'un personnage dont les qualités ou les ambitions lui permettent de s'améliorer ou de réussir, par exemple *Le grand sauvetage*.
- Questionner les élèves sur les raisons pour lesquelles le personnage principal a réussi. Définir et faire ressortir ses qualités (détermination, sens des responsabilités, capacité de concentration) et ses ambitions (volonté d'aider les autres, motivation à participer aux entreprises collectives).
- Demander aux élèves de prédire l'effet de ces qualités et de ces ambitions sur la vie (la réussite personnelle, le progrès) du personnage. Vérifier en utilisant le texte à l'appui.
- Comparer avec la vie de personnes dans notre société, par exemple la vie de Frederick Banting ou de Roberta Bondar. Montrer que ces personnes possèdent des qualités et des ambitions qui les aident à poursuivre leur objectif, malgré les obstacles.

Variantes :

- Faire écrire, illustrer (dessin, peinture, bande dessinée, collage) ou présenter (exposé oral, saynète, dialogue, projet multimédia) le progrès ou la réussite personnelle d'un membre de la société canadienne, comme Melanie Goodchild, en faisant ressortir les qualités ou les ambitions qui ont influé sur sa réussite. Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1 et AP : 2.1.6 et 3.3.3.
- Les élèves peuvent choisir de faire une fiche biographique sur leur vedette sportive préférée (par exemple Wayne Gretzky), en faisant ressortir les éléments qui ont influé sur son progrès et sa réussite sportive. Voir FL1 : É1, É3; FL2 : PÉ1.
- Les élèves choisissent un sport qu'ils aiment particulièrement. Ils font une liste des qualités qui leur permettent de bien réussir dans ce sport. Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1.

Note :

La réussite (ou l'échec) de l'élève est influencée par ses besoins, son sentiment de capacité, ses croyances, le niveau de difficulté de la tâche, le degré d'effort à fournir et la satisfaction qu'il pense retirer du succès (p. ex. « c'est vraiment utile », « je me sens mieux »).

Désirs

- Demander aux élèves de penser à une activité ou à un sport dans lesquels ils réussissent bien. Leur faire remplir le tableau suivant :

Nom : _____	Sport / Activité : _____
Je suis bon parce que ...	Je peux m'améliorer en ...
♥	♥
♥	♥
♥	♥
♥	♥



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Qualités et ambitions

L'élève liste 3 qualités et 3 ambitions qui influent sur ses progrès et ses réussites personnelles.

Qualités :

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Ambitions :

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Remarques pour l'enseignant

Présenter aux élèves des exemples de personnes dans la société canadienne et dans la communauté où ils vivent (athlètes, scientifiques, artistes, sages, politiciens, simples citoyens) qui peuvent servir d'inspiration par leurs qualités et leurs ambitions, par exemple :

Terry Fox : lutte contre le cancer;

Frederick Banting : découverte de l'insuline;

Roberta Bondar : voyages dans l'espace;

Norman Bethune : médecin héros de la révolution de 1938 en Chine;

Melanie Goodchild : cinéaste et entrepreneure;

Renae Morriveau : productrice de films, actrice et écrivaine.

Consulter le site Internet *Profils d'autochtones* pour d'autres suggestions.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



Affaires indiennes et du Nord Canada. *Femmes autochtones : relever les défis* : [http://www.inac.gc.ca/ch/wmn/index_f.html, 7 juillet 2001]

Affaires indiennes et du Nord Canada. *Profil d'autochtones Carrefour Jeunesse* : [http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/francais/6022_f.html, 7 juillet 2001]

DAIGNAULT, Claire. *Le grand sauvetage : contes*, Saint-Laurent, P. Tisseyre, 1998, (C848.914D1326g).

DARVEAU, Paul, et Rolland VIAU. *La motivation des enfants : le rôle des parents*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1997, « L'École en mouvement », (370.154D227m).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e)

Éducation Manitoba. *Arts Plastiques : M à la 6^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1989, (P.D. 372.5 P964 1989 Mat.-6^e).

FORTIN, Line, et Michel GONTARD. *Un bon exemple de détermination : Terry Fox raconté aux enfants*, Québec, Grolier, 1983, « L'Une des belles histoires vraies », (362.10924 F794).

GREEN, Kate, et Steve MARK. *Pierrot le dino fait la course*, Genève, La Joie de lire, 1993.

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 7, 11, 17, 18, 19, 26, 29, 37 et 47, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

WEBB, Michael, Jean-Yves LALONDE et Lise MALO. *Frederick Banting : la découverte de l'insuline*, Montréal, Chenelière, 1993, « Déclit », (615.365092B219).

WEBB, Michael, Jean-Yves LALONDE et Lise MALO. *Roberta Bondar : une scientifique dans l'espace*, Montréal, Chenelière, 1993, « Déclit », (629.450092 B711w).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.A.3 *L'élève sera apte à :*

Explorer les étapes du processus de décisions ou de résolution de problèmes (p. ex. définir la problématique; explorer le sujet en quête de solutions; établir des critères de contrôle pour isoler la meilleure solution, contrôler les solutions par rapport aux connaissances en matière de santé, et aux valeurs de la famille, de l'église, de l'école et de la communauté; isoler les meilleures solutions; décider, et agir; évaluer la décision et faire les adaptations nécessaires).

Suggestions pour l'enseignement

Étapes du processus de prise de décisions

- Revoir les étapes du processus de prise de décisions et les faire appliquer à une activité de classe réelle ou hypothétique, par exemple faire un projet de recherche, monter un spectacle, organiser une sortie, prendre une décision pour un personnage de roman. Écrire chacune des étapes sur des bandes respectives.



Voir l'annexe 13.

Note :

La prise de décisions est souvent traitée comme une étape du processus de résolution de problèmes. Par exemple, le règlement d'un conflit signifie solutionner le problème et prendre des décisions. Cependant, il est bon d'habituer les élèves à faire des exercices de « prise de décisions » indépendamment de la résolution de problèmes.

À nous de choisir!

- Le professeur d'éducation physique offre aux élèves la possibilité d'inventer, en groupes, un nouveau jeu qui sera joué par tous. Il s'agit d'un cas de prise de décisions. Les élèves auront à considérer les questions suivantes pour prendre une bonne décision :
 - Qu'est-ce qu'on veut faire?
 - Faire un remue-méninges de choix de jeux
 - Choisir la meilleure idée
 - Comment le fera-t-on?
 - Moyens
 - Ressources
 - Temps
 - De quelles façons va-t-on le faire?
 - Étapes
 - Distribution des tâches
 - Que se passe-t-il s'il y a une difficulté?
 - modifications
 - adaptations
 - changements

Étapes de résolution de problèmes

- Revoir et faire appliquer les étapes du processus de résolution de problèmes à une activité de classe réelle ou hypothétique, par exemple être entraîné à participer à une activité dangereuse, aider un personnage de roman dans une situation problématique, examiner un problème de classe, d'école ou de société. Les étapes sont :



Suggestions pour l'enseignement (suite)

- 1) définir la problématique (sentiments, faits, énoncé)
- 2) explorer le sujet en quête de solutions
- 3) évaluer les solutions en tenant compte des critères (connaissances en matière de santé et valeurs de la famille, de l'Église, de l'école et de la communauté)
- 4) décider, agir, adapter



Voir l'annexe 14.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Étapes du processus de prise de décisions

L'enseignant vérifie si l'élève sait placer les étapes du processus de prise de décisions en ordre. Il observe, pendant les activités de classe, si l'élève est capable de suivre les étapes du processus.

Appréciation : À nous de choisir!

Les groupes se servent du tableau suivant pour s'autoévaluer :

Jeu : _____
Groupe : _____
Notre choix était clair :
☹️ 😐 😊
Notre jeu était réussi :
☹️ 😐 😊
Nous avons suivi les étapes :
☹️ 😐 😊
Nous avons trouvé une solution aux problèmes :
☹️ 😐 😊

Remarques pour l'enseignant

Le processus de résolution de problèmes s'applique aux situations conflictuelles ou lorsqu'il y a un problème à résoudre.

- Définir la problématique :
 - Sentiments :
Quels sentiments éprouves-tu? (Faire ressortir les sentiments négatifs et positifs qui animent la personne qui doit faire face à un problème.)
 - Faits :
Quels sont les faits? (je peux téléphoner à mes parents; l'endroit ou le jeu est sans danger; je ne connais pas l'endroit)
 - Énoncé du problème :
Pour moi, c'est quoi le problème? J'écris un énoncé clair du problème (p. ex. je veux aller jouer, mais je n'ai pas les moyens de m'y rendre).



Remarques pour l'enseignant (suite)

- En quête de solution :
Une fois que le problème est cerné, l'élève cherche le plus de solutions possibles pour résoudre son problème.
 - Il s'agit de faire un remue-méninges en vue de trouver le plus grand nombre d'idées possibles, y inclus les idées inhabituelles.
 - Produire une douzaine d'idées différentes.
 - Puis faire une présélection des 5 ou 6 meilleures.

- Évaluer les solutions :
L'élève est maintenant prêt à évaluer la qualité de ses choix. Il doit résister à la tentation de choisir la solution qui lui fait plaisir. Il doit plutôt utiliser des critères de sélection (comme les critères de sélection utilisés dans les compétitions sportives) afin de s'assurer que la solution qu'il retiendra sera la meilleure, aussi bien du point de vue de ses sentiments que de sa sécurité. Une façon très simple de faire comprendre le concept de critère aux élèves est de leur dire qu'il faut « se poser des questions » avant de faire le choix final. En général, on se limite à 4 ou 5 critères (questions).
Voici des exemples de critères possibles :
 - Est-ce sans danger?
 - Ai-je la permission de mes parents, de mon école, de ma collectivité?
 - Ai-je les informations exactes et pertinentes?
 - Ai-je le temps de le faire?
 - Ai-je les moyens de le faire?Choisir la solution qui semble la meilleure d'après les critères ci-dessus.

- Décider, agir, adapter :
 - Décider : énoncer clairement la décision qui résulte du processus de résolution de problèmes
 - Agir : faire un plan d'action (qui? quand? quoi? où? comment?)
 - Adapter : au besoin, faire des modifications ou des changements pour s'assurer que le meilleur choix possible est fait.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 22 et 23, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.1a *L'élève sera apte à :*

Décrire les comportements (p. ex. accepter tout le monde dans le groupe, inviter les autres à jouer ou à participer, n'abaisser personne, savoir interpréter les sentiments des autres) **par lesquels on manifeste son respect pour les capacités des autres et on se montre sensible à leurs émotions.**

Suggestions pour l'enseignement

Comportements respectueux

- À l'occasion d'activités physiques (au gymnase, activités parascolaires, jeux intra-muros) ou de classe, faire observer et décrire les comportements par lesquels on manifeste son respect pour les capacités des autres et on se montre sensible à leurs émotions, par exemple :
accepter tout le monde dans le groupe;
inviter les autres à jouer ou à participer;
n'abaisser personne;
savoir interpréter les sentiments des autres.
- Encourager les élèves à démontrer de tels comportements :
participer à la constitution d'équipes en fonction de la couleur des vêtements portés plutôt que du niveau de performance;
faire des jeux coopératifs;
adapter un jeu pour qu'une personne ayant un handicap puisse participer;
utiliser des stratégies d'écoute active comme hocher la tête, regarder la personne qui parle, reformuler.

Liens curriculaires

- Voir C.4.3.A.1, H.4.2.A.3 et C.4.2.C.1.b.

Sensibilité aux autres

- Discuter du sens de l'expression « se montrer sensible aux émotions des autres » (p. ex. être capable de se mettre à leur place, comprendre et sentir leurs émotions).
- Préparer des mises en situation et faire jouer des jeux de rôle pour démontrer des façons d'être sensible aux émotions des autres.

Pelote de laine

- Faire asseoir les élèves en cercle par terre. Leur dire qu'ils vont participer à une activité qui renforce l'estime de soi. Un élève tient le bout d'une pelote de laine dans sa main, puis lance la pelote à un autre élève qui l'attrape et doit complimenter la personne qui lui a lancé la pelote (p. ex. « Josée, tu joues bien au piano »; « Josée, tu es gentille »). C'est ensuite au tour de Josée de lancer la pelote à un autre élève. Le jeu continue jusqu'à ce que tous les élèves aient eu un tour. Les élèves peuvent décrire comment on se sent quand on reçoit ou quand on fait un compliment, si c'est facile ou non de le faire. Refaire le jeu en sens inverse.



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Comportements respectueux

Après avoir joué le jeu **Pelote de laine**, grouper les élèves par 4 ou 5. Les élèves répondent aux questions suivantes :

- 1) Nous avons fait preuve de respect
 oui non
- 2) Nous avons complimenté nos camarades
 oui non
- 3) Nous n'avons abaissé personne
 oui non

L'enseignant observe et note si les élèves :

- acceptent tout le monde dans le groupe ou dans le jeu;
- se montrent sensibles aux émotions des autres;
- s'expriment poliment;
- utilisent des stratégies d'écoute active.

Remarques pour l'enseignant

Faire nommer les parties du corps utilisées dans l'écoute active (sensibilité aux émotions des autres) :

- tête : oreilles, yeux, hochement, bouche (pour reformuler)
- corps : position (calme, immobile, tourné vers la personne)
- cœur : ouverture, disponibilité
- cerveau : concentration



Voir l'annexe 15.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



HÉBERT, Jean-François, Janick AUDET et Isabelle BOISSÉ. *La résolution de conflits au primaire : guide d'animation et cahier de l'élève*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397 01).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 2, 6, 7 et 8, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.1b *L'élève sera apte à :*

Indiquer que chaque participant doit faire un effort personnel pour accepter la diversité dans les jeux coopératifs et les travaux en équipe (p. ex. en se montrant prêt à jouer et à travailler avec les autres, en acceptant les différences individuelles, en étant motivé à fournir sa pleine contribution, en luttant contre l'exclusion).

Suggestions pour l'enseignement

Faire un effort pour accepter la diversité dans les jeux coopératifs et les travaux en équipe

- Revoir les notions de respect de soi et des autres, et de différences individuelles. Montrer comment chaque participant est responsable de faire un effort personnel pour accepter la diversité dans les jeux coopératifs et les travaux en équipe. Par exemple, il se montre prêt à travailler ou à jouer avec les autres; il accepte les différences individuelles ou est motivé à fournir sa pleine contribution et à lutter contre l'exclusion.

Note :

On peut reconnaître la motivation d'un élève qui fait sa part s'il :

apporte des suggestions nouvelles;

intervient auprès des autres (aide, explique);

participe activement à la prise de décisions ou à la résolution de problèmes;

prend part à l'organisation du projet;

démontre des habiletés d'écoute, d'empathie et de respect;

est flexible et ouvert aux contributions des autres.

- Promouvoir le respect des autres (culture, langue, traditions) en organisant des fêtes multiculturelles, des visites à des expositions d'art, en faisant venir des invités ou en entreprenant une recherche sur un aspect de la vie d'une personne d'une autre ethnie, en écoutant de la musique propre à d'autres cultures.

Liens curriculaires

- Voir C.4.3.A.1

Traversée de l'Amazone




- Grouper les élèves par 6. Donner à chaque groupe 6 morceaux d'équipement. Ils auront à « traverser l'Amazone » (espace désigné dans le gymnase ou la cour de récréation) sans toucher le sol, en posant les pieds seulement sur les morceaux d'équipement (ils ont le droit de déplacer l'équipement au fur et à mesure qu'ils traversent). Leur laisser discuter des stratégies qui leur permettront d'accomplir la tâche avant de commencer.
- À la suite de l'activité, initier une discussion sur les manières efficaces de réaliser une tâche commune (être prêt à travailler avec les autres, accepter les suggestions des autres, faire preuve d'ouverture d'esprit, contribuer pleinement).



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Traversée de l'Amazonie

L'élève s'autoévalue :

			
Travail de groupe			
J'ai partagé.			
J'ai bien écouté mes camarades.			
J'ai encouragé mes camarades.			
J'ai bien travaillé avec mes camarades.			
Je ne me suis pas laissé distraire.			

Remarques pour l'enseignant

L'enseignement qui tient compte des intelligences multiples peut offrir toute une gamme d'activités, de stratégies et d'habiletés qui favorisent l'épanouissement de chacun et le respect de tous (voir *Les intelligences multiples*).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



CAMPBELL, Bruce. *Les intelligences multiples : guide pratique*, Toronto, Chenelière/Didactique, 1999, (370.152 C187i).

GAUTHIER, Véronique. *Citoyens du monde : éducation dans une perspective mondiale*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, (370.116 G276c).

MAJOR, Henriette, et Claude LAFORTUNE. *Si tous les gens du monde*, Montréal, Études vivantes, 1983-84, (306/M234s).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.2a *L'élève sera apte à :*

Opposer des manières appropriées aux manières non appropriées de manifester ses émotions (p. ex. parler plutôt que pleurer, s'exprimer calmement plutôt que de parler trop fort, choisir des mots acceptables plutôt que d'injurier les autres ou de jurer, encourager son équipe plutôt que de huer les adversaires).

Suggestions pour l'enseignement

Manières appropriées et manières non appropriées de manifester ses émotions

- Expliquer que les divergences d'opinions et les désaccords sont normaux dans la mesure où ils ne sont pas exprimés de manière agressive ou abusive. Nommer certaines de ces manifestations :
pleurer;
parler trop fort;
injurier les autres;
jurer;
huer ses adversaires.
- Montrer des moyens appropriés de manifester ses émotions, par exemple :
parler calmement;
choisir des mots acceptables;
encourager les autres.
- Faire démontrer les stratégies de gestion de la colère dans des jeux de rôle ou des mises en situation (C.4.3.B.3a).
- À partir de ressources complémentaires (lectures, films, invités), interroger les élèves sur ce qui est une manifestation appropriée de sentiments et ce qui ne l'est pas.
- Faire suggérer des options de comportement ou des solutions qui se substitueraient aux façons non appropriées d'exprimer ses émotions. Voir C.4.3.A.3.

À l'aide!

- Mettre les élèves par deux. Proposer aux équipes de préparer des mises en situation impliquant deux individus : un qui joue le rôle de celui qui ne sait pas exprimer ses émotions de façon appropriée (p. ex. il se fâche et s'emporte très vite) et l'autre qui lui donne des conseils et lui montre comment s'y prendre (p. ex. comment pratiquer les techniques de relaxation pour se calmer).
- Demander aux spectateurs d'y ajouter d'autres idées. Les laisser traiter la situation de façon créative et humoristique.
- Inviter les élèves à illustrer le sujet par divers médias (affiche, brochure, bande dessinée). Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Manifester ses émotions

Les élèves préparent des sketches.

L'enseignant observe et note si les élèves démontrent :

- des manières appropriées de manifester leurs émotions (p. ex. parler, s'exprimer calmement, choix de mots acceptables)
- des manières non appropriées de manifester leurs émotions (p. ex. se mettre en colère, parler trop fort, huer)



Remarques pour l'enseignant

Au gymnase, l'environnement sportif peut engendrer facilement des comportements négatifs (p. ex. tricher, être agressif) en raison de la plus grande liberté d'interaction. Le climat doit donc être positif et fondé sur le respect. L'activité physique peut être interrompue chaque fois que quelqu'un fait preuve d'un manque de respect. Il est important aussi de réfléchir aux raisons (p. ex. insécurité, rejet) qui poussent certains élèves à exprimer leurs émotions de manière non appropriée, par exemple en criant, en huant ou en injuriant les autres. Revoir les idéaux du franc-jeu (C.4.2.B.1.a) et les règles de comportements acceptables en société. Il est possible de tirer profit des erreurs et des conflits qui surviennent en classe en adoptant des mesures positives (prise de décisions, résolution de problèmes, franc-jeu).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



DOUCETTE, Betty Wiseman, et Shelagh MacDonald FOWLER. *Pacte 4 à 7 : un programme de développement d'habiletés socio-affectives*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, c1997, (M.-M. 370.115 D728p 01).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le domaine affectif en éducation physique*, Winnipeg, 1992, (P.D. 613.7 D666).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.2b L'élève sera apte à :

Décrire l'importance des amis sur qui il peut compter et qui ne l'entraîneront pas dans des situations dangereuses (p. ex. éprouver un sentiment d'appartenance, se sentir bien en présence des autres, apprendre les uns des autres).

Suggestions pour l'enseignement

À la recherche du vrai ami!

- Mettre les élèves en petites équipes. Leur demander de se baser sur leurs observations et leurs expériences personnelles de l'amitié pour faire le portrait-robot de ce qu'est un vrai ami. Le portrait peut être présenté de différentes façons (p. ex. collage, illustrations de magazines servant à illustrer certaines caractéristiques de l'ami, objets, présentation vidéo, représentation théâtrale, citations, mimes, affiche).
- À la suite des présentations du vrai ami par les différentes équipes de la classe, faire ressortir les caractéristiques d'un vrai ami :
éprouver un sentiment d'appartenance;
se sentir bien en présence des autres;
se sentir respecté et valorisé;
compter sur lui (elle).
- Interroger les élèves sur le sens, l'importance et la représentation (médiatisée) de l'amitié. Les amener à voir que les attentes ou la perception qu'on a parfois de l'amitié ne sont pas réalistes ou justes (p. ex. s'attendre à ce qu'un ami nous imite et soit toujours d'accord avec nous, par exemple dans *Bruno et moi*).

Note :

Dans *Bruno et moi*, le héros est confronté à la question de savoir si on peut être en désaccord avec son ami et prendre « des risques de le contredire » (p. 78), surtout si l'ami en question fait des bêtises et commet des imprudences graves. Amener les élèves à voir qu'un ami n'est justement pas un robot, c'est-à-dire quelqu'un qui agit à sa guise, sans réfléchir. Faire voir que la variété, la divergence d'idées et même le désaccord sont des aspects sains de l'amitié.

Mon ami pour la vie?

- Proposer aux équipes de faire une réflexion plus approfondie sur l'amitié à partir de leur portrait-robot du vrai ami. Présenter quelques situations hypothétiques impliquant une résolution de problèmes ou un dilemme et faire partager les réflexions de chaque groupe. Voici quelques exemples :

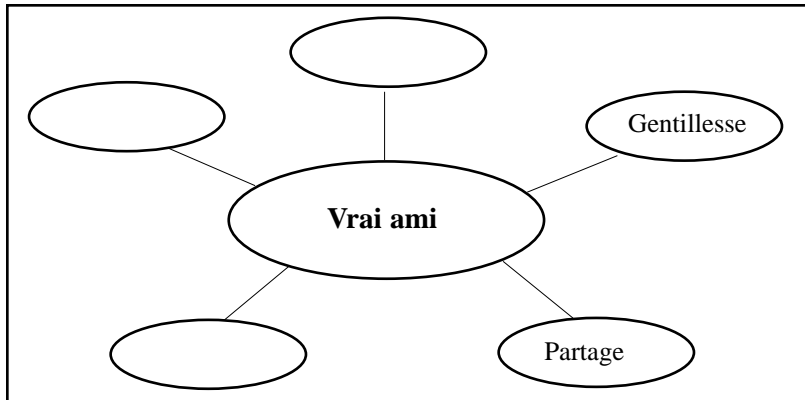


<input type="checkbox"/>	Si ton ami t'invitait à faire une activité excitante mais dangereuse (comme dans <i>Bruno et moi</i>), que ferais-tu? Comment réagiras-tu?
<input type="checkbox"/>	Est-il possible de se trouver dans une situation conflictuelle avec un bon ami? Si oui, explique. Que devrais-tu faire?
<input type="checkbox"/>	Ton ami et toi rencontrez d'autres personnes. Ton ami semble vouloir aller avec les autres et te laisser tomber. Comment réagis-tu? Pourquoi? De quelles manières pourrais-tu résoudre ce désaccord?
<input type="checkbox"/>	Tu avais prévu de passer la journée (ou un moment) à faire une activité (planifiée à l'avance) avec ton ami. À la dernière minute, il se désiste. Que fais-tu? Explique.
<input type="checkbox"/>	Tu viens de te disputer avec ton ami. Donne les raisons pour lesquelles vous vous êtes disputés et comment tu as réagi. Aurais-tu pu réagir autrement? Explique.
<input type="checkbox"/>	Tu as reçu un bon d'achat extraordinaire : tu peux aller choisir au magasin de l'amitié l'ami de tes rêves. Explique qui tu choisiras, pourquoi et ce à quoi tu t'attendrais de lui. Compare tes idées avec celles des autres et, au besoin, nuance tes idées.

Suggestions pour l'enseignement (suite)

Organigramme

- Demander aux élèves de faire un organigramme sur ce qu'est un ami :



Lectures

- Lire une variété de livres au sujet de l'amitié.

Au gymnase

- Organiser une journée de l'amitié au gymnase : jeux coopératifs, relatifs au partage, au respect, au sens d'appartenance (travail d'équipe).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : À la recherche du vrai ami!

L'élève fait le portrait du vrai ami et l'explique. L'enseignant vérifie si le portrait (collage, dessin, etc.) tient compte d'une ou de plusieurs des caractéristiques suivantes :

L'amitié

- me fait sentir respecté et valorisé
- me donne un sentiment d'appartenance
- me fait sentir bien en présence des autres

RESSOURCES SUGGÉRÉES



HERMES, Patricia, Martine DELATTRE et Marie GARD. *Le secret de Jeremy*, Paris, Flammarion, 1981, « Castor Poche », (818.54 H553s).

LIENHARDT, Jean-Michel. *Bruno et moi*, Saint-Laurent, P. Tisseyre, 1995, (C848.914 L719b).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 7 et 28, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

SAVOIE, Jacques. *La plus populaire du monde*, Montréal, La Courte échelle, 1998, « Roman jeunesse », (C848.914 S268p).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.3a L'élève sera apte à :

Reconnaître les situations qui risquent de déclencher sa colère ou celle des autres (p. ex. insultes, impression d'échec, réprimandes) **et les stratégies pour l'atténuer, l'éviter ou en limiter les conséquences** (p. ex. aller parler à quelqu'un; se retirer pendant un moment; se changer les idées en faisant autre chose, faire de l'exercice) **lorsque l'émotivité prend le dessus.**

Suggestions pour l'enseignement

Situations qui risquent de déclencher la colère

- À partir d'une histoire lue à voix haute, comme *Un blouson dans la peau*, demander aux élèves de nommer des situations qui risquent de déclencher la colère, par exemple :
insultes;
réprimandes;
impression d'échec;
insécurité;
trahison;
jalousie;
malentendu;
injustice;
problèmes de communication;
remarques blessantes.
- Voir FL1 : CO1 et CO3; FL2 : CO1 et CO3.
- Faire découper des illustrations, des dessins de bandes dessinées ou des caricatures humoristiques de ces situations, et composer le dialogue ou le texte qui pourrait les éclairer. Montrer que la colère est une réaction émotive à une situation qui est perçue comme une menace et qu'il existe des moyens appropriés de la gérer. Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1.
- Isoler les causes de la colère de Méli Mélo (insécurité, besoin de commander et de gagner, jalousie, se sentir délaissée) dans le roman *Un blouson dans la peau* (p. 7 – 23) ou de la frustration du personnage Puce (p. 5 – 9).
Note :
Évoquer les situations de classe qui causent des réactions semblables et nommer des stratégies que l'on peut utiliser pour gérer sa colère :
se dire « Je peux me calmer »;
respirer trois fois, lentement;
compter lentement de 10 à 1;
avoir une pensée agréable;
s'éloigner de la situation qui a provoqué la colère (au besoin);
penser à quelque chose de complètement différent (voir C.4.1.B.3a);



Voir l'annexe 16.

Stratégies pour atténuer et éviter la colère ou en limiter les conséquences

- Demander aux jeunes de penser à des situations de conflits qu'ils ont vécus et d'écrire ou d'illustrer leurs réactions habituelles face à leur propre colère ou à celle des autres.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

- Faire comparer leurs réactions avec celles d'autres élèves (tout le monde ne réagit pas de la même manière à une même situation; chacun éprouve des sentiments qui lui sont uniques). Classer les réactions selon qu'elles sont appropriées ou non.
- Organiser des jeux de rôle (en classe, au gymnase, dans la cour) pour illustrer des situations potentiellement conflictuelles et les façons d'y faire face (p. ex. se calmer, parler à quelqu'un, se retirer, faire autre chose, faire de l'exercice, faire des exercices de relaxation ou de visualisation, respirer profondément en comptant lentement) lorsque l'émotivité prend le dessus.
- Faire mettre ces stratégies en pratique à l'occasion de situations conflictuelles.

Note :

L'élève doit être en mesure de découvrir l'aspect bénéfique du conflit :

Il lui permet de participer à l'élaboration de solutions qui le concernent et l'intéressent, donc à gérer ce qui lui arrive.

D'autre part, il lui permet de s'affirmer et de trouver des moyens appropriés et non violents de résoudre une difficulté, habiletés qu'il pourra utiliser la vie durant.

Liens curriculaires

- Faire les liens avec les RAS qui touchent à l'identification des signes physiques de la colère (C.4.1.B.3a), aux techniques de relaxation (H.4.2.A.5), à la prise de décisions (C.4.2.A.3), à l'empathie et au respect de soi et des autres (C.4.3.A.1 et C.4.3.B.1a). Revoir et faire pratiquer ces stratégies au courant de l'année.

Au gymnase

- Rappeler aux élèves l'importance de jouer franc-jeu, d'encourager tous les joueurs et d'éviter de se moquer des autres.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Stratégies pour atténuer la colère

L'enseignant vérifie si l'élève sait écrire des stratégies à suivre pour gérer sa colère.

L'enseignant note sur une fiche anecdotique si l'élève sait mettre en pratique les étapes de gestion de la colère.

Remarques pour l'enseignant

Il y a des situations de classe qui entravent le développement de relations saines entre les élèves. Par exemple, lorsque les équipes sont en compétition l'une contre l'autre (gymnase, travail de groupe, projet compétitif), la réussite d'une équipe peut avoir un impact négatif sur l'autre. Il est donc important d'équilibrer les équipes pour que les forces et les faiblesses soient également réparties. Cela aidera à diluer les tensions et à éviter les conflits.

Certaines techniques de gestion de classe (p. ex. aménagement de l'espace, conseil de classe) et d'enseignement (p. ex. apprentissage coopératif) contribuent à créer un climat propice au respect et à l'entente et par conséquent à réduire les possibilités de conflits. Consulter les ressources dans le domaine des stratégies d'enseignement (p. ex. consignes pour un travail d'équipe efficace, apprentissage global).



RESSOURCES SUGGÉRÉES



BESSELL, Harold, et Jacques LALANNE. *Programme de développement affectif et social : guide pratique, premier niveau*, Montréal, Actualisation, c1975, « Le cercle magique », (370.153/B557m.FL/02).

Committee for the Children. *Second Step*, Seattle, Second Step, 1992.

COULOMBE, Rita, *Puce*, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1995, « Qui veut peut! », (C848/.914 C8554p).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

HÉBERT, Marie-Francine, et Philippe GERMAIN. *Un blouson dans la peau*, Montréal, La Courte échelle, 1989, « Premier roman », (C848.914 H4466u).

LALANNE, Jacques. *Prévention et résolution des conflits*, vidéo, Hawkesbury (Ontario), Actualisation, c1994, (JYWE / V8717 + G).

REICHLING, Ursula. *Comment ça va? : apprendre à exprimer ce qu'on ressent*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, (M.-M. 372.83 R351c).

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *MéditAction : méditer pour se concentrer, se détendre, stimuler son imagination et développer son intuition*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.8 S359m).

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *Mimusique : acquérir le sens du rythme, bouger et se détendre au son de la musique*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.86 S359m).





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.3b *L'élève sera apte à :*

Manifester une compréhension élémentaire des étapes du processus de résolution de conflits (p. ex. identifier le but, les contraintes, les limites et les solutions; choisir la meilleure solution; en évaluer l'efficacité).

Suggestions pour l'enseignement

Compréhension des étapes du processus de résolution de conflits

- Présenter le modèle de résolution de conflits aux élèves (voir Remarques pour l'enseignant) en utilisant des cartes qui en résument les étapes principales. S'assurer d'avoir une carte pour chaque étape et chaque sous-étape.
- Identifier le but :
 - Dire ce qui est arrivé.
 - Dire comment on se sent et pourquoi.
 - S'assurer qu'on comprend le point de vue de l'autre.
- Identifier les contraintes, les limites et les solutions :
 - Dire ce qu'on peut soi-même faire pour résoudre le problème.
 - Dire si on est d'accord ou pas avec la solution proposée par l'autre (les autres).
- Choisir la meilleure solution :
 - Décider ensemble quelle sera la meilleure solution.
- Évaluer l'efficacité
- Le problème est-il résolu?



Voir les annexes 11 et 16.

Scénarios de résolution de conflits

- Faire un remue-méninges sur les conflits qui pourraient surgir entre les élèves (p. ex. : être exclu d'un jeu, être en désaccord à propos des règles du jeu, dévoiler le secret d'un ami, répandre une rumeur). Mettre les élèves en équipes de deux et leur donner un des scénarios à résoudre en utilisant le modèle de résolution de conflits. Chaque équipe peut ensuite faire un jeu de rôle devant la classe.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Compréhension des étapes du processus de résolution de conflits.

Utiliser les cartes qui ont servi à présenter le processus de résolution de conflits. L'enseignant note sur une grille d'observation si les élèves sont capables de mettre les cartes dans le bon ordre.

Noms	Les quatre étapes sont en ordre		Les sous-étapes sont en ordre	
	✓	X	✓	X

Remarques pour l'enseignant

Résolution de conflits :

- Déterminer le but :
Il est important de connaître le point de vue de chacun des élèves en conflit afin d'arriver à identifier le but.
Ainsi chaque élève doit d'abord :
 - Dire ce qui est arrivé.
 - Dire comment il se sent et pourquoi il se sent ainsi.
 - Une fois que les élèves comprennent le point de vue de l'autre, ils peuvent donc comprendre ce qu'est le problème et se fixer comme but de le résoudre.
- Les contraintes, les limites et les solutions :
 - Chaque élève présente à tour de rôle ce qu'il peut faire pour résoudre le problème.
 - Les élèves en conflit peuvent ensuite dire s'ils sont d'accord avec la solution proposée et en donner la raison.
- Choisir la meilleure solution :
Le processus continue jusqu'à ce que chaque élève ait trouvé la meilleure solution pour résoudre le conflit.
- Évaluer l'efficacité de la solution.
- Si le conflit persiste, il faudrait se rencontrer encore une fois et recommencer le processus de résolution de conflits. Voir « Comment régler un conflit » dans *La résolution de conflits au primaire, cahier de l'élève*.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BESSELL, Harold, et Jacques LALANNE. *Programme de développement affectif et social : guide pratique, premier niveau*, Montréal, Actualisation, c1975, « Le cercle magique », (370.153/B557m.FL/02).

HÉBERT, Jean-François, Janick AUDET et Isabelle BOISSÉ. *La résolution de conflits au primaire : guide d'animation et cahier de l'élève*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397 01).

LALANNE, Jacques. *Prévention et résolution des conflits*, Hawkesbury (Ontario), Actualisation, c1994, « Le cercle magique », (JYWE / V8717 + G).

REICHLING, Ursula. *Comment ça va? : apprendre à exprimer ce qu'on ressent*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, (M.-M. 372.83 R351c).

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *MéditAction : méditer pour se concentrer, se détendre, stimuler son imagination et développer son intuition*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.8 S359m).

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *Mimusique : acquérir le sens du rythme, bouger et se détendre au son de la musique*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.86 S359m).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.3c *L'élève sera apte à :*

Indiquer les méthodes de médiation qui peuvent être employées pour résoudre un conflit (p. ex. permettre à chacun d'exprimer son opinion, résumer le point de vue de l'autre, se mettre à sa place pour comprendre ce qu'il éprouve).

Suggestions pour l'enseignement

Permettre à chacun d'exprimer son opinion

- Expliquer aux élèves qu'on se sert de la médiation lorsqu'une personne désignée, mais étrangère au conflit entre deux ou plusieurs personnes, les aide à le résoudre pacifiquement. La médiation est utilisée lorsque des groupes de gens qui s'affrontent ne sont pas capables de s'accorder entre eux. Par exemple, lorsque des travailleurs réclament de meilleures conditions de travail et que le patron les leur refuse, on peut faire appel à un médiateur pour aider à trouver un compromis ou une solution. Lorsque deux pays ou deux groupes sont en désaccord sur une question économique, par exemple, on peut demander à un médiateur de les aider à parvenir à un accord. La médiation est donc un moyen normal d'utiliser les ressources humaines disponibles pour atténuer la crise et résoudre pacifiquement des situations de conflits en tenant compte des points de vue des deux parties concernées.
- Prévoir un petit drapeau vert en carton ou en tissu. Préparer des scénarios de situations conflictuelles (voir C.4.3.B.3b) et les faire jouer (jeux de rôle) par des équipes de trois. Deux élèves prétendent être en conflit, le troisième sert de médiateur. Le médiateur tient le drapeau vert en main et le donne, selon les besoins, à l'un ou l'autre des protagonistes. La personne qui a le drapeau vert prend la parole et exprime son opinion. L'autre ne peut pas l'interrompre tant que le médiateur ne lui a pas remis le drapeau pour parler. Attirer l'attention de tous sur le rôle du médiateur qui doit lui aussi écouter attentivement avant de décider de donner la parole à l'autre élève.



Voir l'annexe 15.

- Inviter un ou deux membres de l'équipe de médiation à venir parler de leur rôle aux élèves.
- Faire préparer des questions que les élèves pourront poser à l'issue de la présentation. Organiser des jeux de rôle pour mettre en pratique les habiletés qu'un médiateur doit posséder :
 - être calme;
 - savoir écouter;
 - vouloir aider;
 - ne pas prendre partie;
 - être pacifique;
 - avoir de bonnes habiletés de communication et de résolution de problèmes;
 - respecter la confidentialité.

Résumer le point de vue de l'autre

- Une fois que la deuxième personne a le drapeau, elle doit d'abord résumer en une phrase ce que la première personne a dit.
- Changer les rôles protagoniste/médiateur pour que tous aient la chance de s'exercer. Faire un partage après l'activité sur les difficultés rencontrées (p. ex. envie d'interrompre) et sur les façons de les résoudre (p. ex. être ferme, signaler que l'autre aura son tour, bien résumer l'opinion de l'autre).
Variante :
Avant de donner le drapeau vert à la deuxième personne, le médiateur résume d'abord ce que la première personne a dit.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Point de vue

- Faire pratiquer la technique du point de vue dans d'autres matières, comme les sciences de la nature. Par exemple, à l'occasion de l'étude des habitats et des communautés (Voir SN : 3-1-12; 3-1-13), demander aux élèves d'adopter le point de vue d'un animal et d'exprimer ses sentiments face à la perte de son habitat : « Que pense le cougar de l'Est, le béluga, la loutre des mers, le faucon pèlerin, de la disparition de leur habitat? »
- Le point de vue peut être présenté sous forme d'une lettre, d'une brochure, d'un plaidoyer, d'un poème. Voir FL1 : É4; FL2 : PÉ2. Amener les élèves à utiliser des stratégies ou un vocabulaire appropriés pour l'expression de points de vue lorsqu'ils font leurs jeux de rôle :
- Stratégies :
 - Résumer le point de vue de chaque protagoniste.
 - Reformuler.
 - Questionner pour éclaircir.
 - Écouter attentivement et activement.
 - Encourager l'expression des sentiments et des opinions des deux parties (en parlant à la première personne).
 - Se mettre à la place des autres.
 - Comprendre ce que les autres ressentent.
- Choix de mots :
 - Comment te sens-tu lorsque...?
 - De quelles autres manières pourrais-tu?
 - Selon toi,...
 - Si je comprends bien,...
 - Dis-moi si je me trompe quand je dis que...
 - Tu parais fâché (triste, effrayé) quand...
 - J'ai l'impression que...

Notes :

- Profiter de l'occasion pour faire lire la version « revue et corrigée » des contes folkloriques puisque ceux-ci présentent un tout autre point de vue sur l'histoire originale! Par exemple, *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* ne manquera pas d'amuser et d'intéresser les élèves. Voir FL1 : L4; FL2 : CÉ2.
- Inciter les élèves à réécrire d'autres récits traditionnels (contes, légendes, fables) en prenant le point de vue d'un personnage secondaire ou de l'antagoniste. Voir FL1 : É4; FL2 : PÉ2.
- Encourager les élèves à inverser ou à modifier des structures narratives traditionnelles.

Se mettre à la place de l'autre

- À partir d'une situation conflictuelle hypothétique (p. ex. suite à une histoire ou un film), demander à deux élèves de simuler la scène du conflit. Demander aux spectateurs de faire des commentaires sur ce qu'ils voient, entendent et observent (émotions, paroles, gestes, empathie, agressivité). Puis, demander à chaque acteur de bien vouloir se mettre à la place de l'autre. Leur donner quelques minutes (les spectateurs peuvent faire des suggestions pour les guider) pour y réfléchir et leur faire rejouer la scène en inversant les rôles.
- Faire suivre d'une discussion générale sur ce qu'on apprend en se mettant à la place de l'autre.
- Organiser d'autres jeux de simulation (faire écrire, dessiner) pour permettre aux élèves d'affiner leurs perceptions de ce que l'autre vit pendant un conflit.

Note :

Il va sans dire qu'une fois que l'enfant comprend le point de vue de l'autre personne, il pourra plus facilement se mettre à sa place et comprendre davantage ce que l'autre vit.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Au gymnase

- Les élèves jouent un jeu de chasse. Tous devraient avoir la chance d'être soit le chasseur, soit la proie. Les élèves discutent ensuite des différents sentiments qu'ils éprouvent dépendant du rôle qu'ils jouent.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Résumer le point de vue de l'autre

Reprendre l'activité du drapeau. L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable de résumer ce que l'autre élève a dit.

Échelle :

3. L'élève a très bien résumé le message de l'autre.
2. L'élève a résumé assez bien le message de l'autre.
1. L'élève n'a pas réussi à résumer ce que l'autre élève a dit.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BESSELL, Harold, et Jacques LALANNE. *Programme de développement affectif et social : guide pratique, premier niveau*, Montréal, Actualisation, c1975, « Le cercle magique », (370.153/B557m.FL/02).

DUMAS, Philippe, et Boris MOISSARD. *Contes à l'envers*, Paris, L'École des loisirs, 1977, « Joie de lire », (398.2 D886c).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Sciences de la nature 3^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1999, (P.D. 372.35 P964 3^e).

LALANNE, Jacques. *Prévention et résolution des conflits*, Hawkesbury (Ontario), Actualisation, c1994, « Le cercle magique », (JYWE / V8717 + G).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 10, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

PONS-IVANOFF, Sophie, et Charlotte ROEDERER. *Les trois petits cochons*, Paris, Nathan, 1997, « Petit théâtre de marionnettes », (398.2 P798t).

SCIESZKA, Jon, Léonard Eugène LOUP et Lane SMITH. *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Paris, Nathan, 1991, (818.54 S416v).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.4 L'élève sera apte à :

Reconnaître les comportements verbaux ou non qui marquent la fermeté (p. ex. dire non d'une voix ferme).

Suggestions pour l'enseignement

Comportements qui marquent la fermeté

- Expliquer aux élèves que chaque être humain a sa façon propre de faire face aux conflits. Leur demander de nommer différentes manières de se comporter face à un conflit.
- Faire évaluer l'efficacité de ces approches par des questions du genre :
 - Crois-tu que cette méthode marche vraiment?
 - Pourquoi?
 - Y aurait-il une autre façon de réagir au conflit?
- Montrer qu'il existe des façons plus efficaces que d'autres de faire face aux conflits parce qu'elles offrent plus de possibilités de s'affirmer ou de participer activement à l'élaboration d'une solution qui convient également aux deux parties.
- Faire des exercices de mise en pratique de comportements, verbaux ou non, qui marquent la fermeté :
dire non d'une voix ferme;
regarder la personne dans les yeux;
rester calme.



Voir l'annexe 12.

Note :

Selon les auteurs de *S'affirmer et communiquer* (p. 73), il y a quatre types de comportements possibles : le type passif, le type manipulateur, le type agressif et le type affirmatif. Seul le dernier permet de communiquer efficacement.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Comportements qui marquent la fermeté

Pendant les exercices de mise en pratique, l'enseignant note si l'élève utilise :

- Des comportements verbaux qui marquent la fermeté
 oui non
- Des comportements non verbaux qui marquent la fermeté
 oui non

Remarques pour l'enseignant

Pour en savoir plus sur le sujet, consulter l'ensemble de la trousse pédagogique *La médiation par les pairs au primaire*.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



BOISVERT, Jean-Marie, et Madelaine BEAUDRY. *S'affirmer et communiquer*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1979.

GARIÉPSY, Lisette. *Jouer, c'est magique : Programme favorisant le développement global des enfants*, (Tome 1), Sainte-Foy, Publications du Québec, 1998, (372.21 G232j 01).

GARIÉPSY, Lisette. *Jouer, c'est magique : Programme favorisant le développement global des enfants*, (Tome 2), Sainte-Foy, Publications du Québec, 1998, (372.21 G232j 02).

GREEN, Kate, et Steve MARK. *Entre amis*, Genève, La Joie de lire, 1992.

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La médiation par les pairs au primaire : trousse du médiateur et guide d'animation*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, « Vers le pacifique », (303.69 C397m/p).

« La sortie de l'école », (N^o 9), *Non, non, non et non!*, vidéocassette, Montréal, Ciné-Fête, 2000, (Service de doublage).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 29, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.1 *L'élève sera apte à :*



Fixer des objectifs simples à court terme et appliquer des stratégies pour les atteindre (p. ex. courir sans arrêt pour une minute, écouter attentivement le professeur pendant qu'il lit un livre à voix haute, terminer une tâche).

Suggestions pour l'enseignement

Objectifs simples à court terme

- Expliquer qu'il est parfois nécessaire de faire des efforts particuliers pour réussir à atteindre certains objectifs, même s'ils sont simples. Nommer des raisons pour lesquelles les objectifs ne sont pas toujours atteints (oubli, paresse, interruption, changement d'avis, manque de concentration).
- Demander aux élèves d'identifier un objectif simple qu'ils aimeraient vraiment réaliser (p. ex. terminer une tâche). Faire suggérer des manières d'atteindre l'objectif en question (p. ex. noter l'objectif sur le calendrier, choisir une heure fixe pour atteindre l'objectif, faire un plan).



Voir l'annexe 17.

Stratégies pour les atteindre

- Demander aux élèves de choisir la stratégie qui leur convient le mieux. Au besoin, présenter divers moyens :
 - cocher un tableau;
 - se donner une petite récompense;
 - développer une routine;
 - utiliser un rappel visuel ou sonore.
- Inviter chaque élève à appliquer sa stratégie à une situation de classe.
- Évaluer s'il y a eu amélioration ou si l'objectif a été réalisé. Modifier les stratégies au besoin.
- Faire un partage des stratégies qui ont le mieux réussi et des raisons pour lesquelles elles ont réussi.



Voir les annexes 18 et 19.

Au gymnase

- Voir C.4.3.A.2a.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 16, 17, 18, 19 et 25, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).





Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.2 *L'élève sera apte à :*

Suivre les étapes du processus de résolution de problèmes en mettant l'accent sur la recherche d'information pertinente sur des sujets simples liés à la vie quotidienne (p. ex. choisir un jeu actif et sécuritaire pour la récréation; permettre à tous de participer à un jeu; suivre les règles de la classe).

Suggestions pour l'enseignement

Recherche d'information pertinente

- Dire aux élèves qu'ils vont participer à une activité mystère mais qu'il leur faudra au préalable choisir un objet qui se trouve dans une boîte (remplir une boîte d'objets hétéroclites; faire choisir à tour de rôle). Une fois que tout le monde a fait son choix (ne pas permettre de discussion sur le choix de l'objet, mais faire remarquer que chacun a fait un choix), mettre les élèves par quatre et proposer l'activité suivante : chaque équipe doit créer et faire la démonstration d'un jeu actif et sans danger en se servant des objets qu'ils ont choisis dans la boîte. Par exemple, les objets pourraient servir de bornes dans une course de relais. Le dernier élève de chaque équipe doit ramener la borne (l'objet) à son équipe. L'équipe qui a complété le relais la première gagne le jeu.
- À la suite de l'activité, poser des questions sur le choix des objets :
Pourquoi as-tu choisi cet objet?
Aurais-tu choisi le même objet si tu avais su à quoi il servirait?
Penses-tu que l'objet que tu avais convenait à ton jeu? De quelles manières le choix de l'objet influence-t-il le résultat?
Quelles suggestions ou recommandations pourrais-tu faire à une autre classe qui s'apprête à faire la même activité?
- Amener les élèves à voir qu'il est généralement préférable de chercher l'information pertinente pour résoudre un problème avant de commencer. Par exemple, les élèves pourraient être invités à modifier leur jeu en tenant compte des éléments suivants : nombre et type de personnes qui joueront au jeu;
choix du jeu;
choix d'objets appropriés;
conditions relatives à la sécurité;
lieu;
temps;
ressources disponibles.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Recherche d'information pertinente

Pendant que les élèves organisent leur jeu, l'enseignant observe si l'élève :

- est capable de faire la recherche d'information pertinente
- sait expliquer pourquoi l'information est pertinente
- sait expliquer comment ses choix peuvent affecter le résultat
- sait travailler en groupe

RESSOURCES SUGGÉRÉES



DOUCETTE, Betty Wiseman, et Shelagh MacDonald FOWLER. Pacte 4 à 7 : un programme de développement d'habiletés socio-affectives, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, c1997, (M.-M. 370.115 D728p 01).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 22, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.3 *L'élève sera apte à :*

Apprécier les autres, quelles que soient leurs capacités, et les traiter avec sensibilité (p. ex. s'exprimer par des gestes appropriés, formuler des remarques encourageantes, poser des questions, aider les autres, intégrer les autres à ses conversations et ses jeux) **lors d'activités scolaires se déroulant en petits groupes.**

Suggestions pour l'enseignement

Apprécier les autres et les traiter avec sensibilité

- Proposer aux élèves de monter plusieurs courts spectacles (danse, activité gymnique, pièce de théâtre, concert) à l'occasion d'un événement spécial (Halloween, Noël, journée ou semaine thématique) et de s'assurer qu'ils ont tous un rôle à jouer dans le montage ou la représentation des spectacles, y compris ceux qui ont des déficiences physiques ou cognitives.
- Suggérer de faire des adaptations aux spectacles (histoire, décor, accessoires) pour accommoder les besoins de chacun.
- Inviter les élèves à montrer leur appréciation pour les autres et à faire preuve de sensibilité à leur égard (p. ex. gestes appropriés, remarques encourageantes, aide, intégration de tous). Voir H.4.M.A.3 et H.4.1.A.1.

Au gymnase

- Encourager les élèves à féliciter les autres joueurs et à respecter le fait que les élèves ne sont pas tous au même niveau. Montrer différentes façons de faire des équipes sans abaisser les autres élèves (tirer au sort, pile ou face).



Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Apprécier les autres et les traiter avec sensibilité

Les participants au spectacle (ou les spectateurs) complètent une feuille d'évaluation sur le spectacle, en tenant compte des points suivants :

- Le spectacle est un succès! :

1 2 3 4 5

- La préparation du spectacle était satisfaisante :

1 2 3 4 5

- Ce qui a le plus réussi : _____

- Pourquoi? _____

- Ce qui a le moins réussi : _____

- Pourquoi? _____

- Ce qu'il faudrait améliorer ou changer : _____

- Ce dont on est très fier : _____

- Pourquoi? _____

Remarques pour l'enseignant

Revoir les règles élémentaires de vie en société qui permettent de travailler ou de s'amuser ensemble :
écouter attentivement;
partager;
avoir la maîtrise de soi;
gérer sa colère;
faire des compromis.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



FLOYD, James. *Vers une meilleure écoute : une approche théorique et pratique*, Ottawa, Éditions Saint-Yves, 1990, (158.2 F645v).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.4 *L'élève sera apte à :*

Employer des stratégies de médiation pour résoudre des conflits dans diverses situations typiques (p. ex. jeu à la récréation, désaccord en classe, match sans arbitre où les joueurs doivent signaler eux-mêmes leurs propres infractions).

Suggestions pour l'enseignement

Conflits

- Voir C.4.3.B.3b et C.4.3.B.4.
- Expliquer aux élèves que les conflits, c'est comme les gros nuages noirs dans le ciel. Il y en a de temps en temps, mais ils ne durent pas toujours. Les conflits existent dans la société de la même façon que les nuages existent dans le ciel.
- Indiquer qu'il y a des moyens acceptables et des moyens non acceptables de les résoudre. Faire nommer des situations conflictuelles (p. ex. une dispute dans un jeu) et des façons de les résoudre (p. ex. éviter, accepter, agresser, fuir, négocier, collaborer).
- Faire nommer des moyens non acceptables de les résoudre (p. ex. bagarre, menace, harcèlement).
- Faire réfléchir aux conséquences d'un moyen non acceptable de résoudre un conflit (p. ex. punition, humiliation, peur ou honte).



Voir l'annexe 11.

Note :

Les conflits au niveau primaire sont généralement moins évidents qu'au niveau secondaire mais ils sont aussi graves, étant donné que les jeunes élèves sont plus fragiles (voir *La résolution de conflits au primaire* et *La médiation, un instrument précieux*).

Stratégies de médiation

- À partir de situations conflictuelles hypothétiques (mise en scène théâtrale) ou vécues, faire mettre en pratique le processus de médiation, à savoir :
 - stabiliser la situation (politesse, ouverture d'esprit);
 - encourager la communication (écouter, reformuler);
 - encourager la négociation (coopérer, explorer diverses solutions);
 - encourager la concertation (accord).
- Inviter des médiateurs de l'école à venir parler de leur rôle et à faire une démonstration.
- Encourager les élèves à résoudre leurs conflits sans violence, en ayant un coin de la classe réservé à ces fins. Y afficher une pancarte qui décrit les étapes à suivre pour résoudre un conflit.

Notes :

- Les bénéfices de la médiation sont nombreux, selon les auteurs de *La médiation par les pairs*. Non seulement le conflit est résolu de façon acceptable (non violente, par négociation), mais les élèves impliqués en ressortent plus confiants, productifs et positifs.
- Voir le « cercle de la parole » dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 7.5.



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Stratégies de médiation

L'enseignant affiche la liste des élèves dans la classe (p. ex. dans le coin réservé à la médiation). L'élève coche son nom chaque fois qu'il utilise la médiation pour résoudre un conflit.

Remarques pour l'enseignant

- Le conflit est inévitable dans la société, mais il n'est pas nécessairement mauvais : en effet, le conflit peut déboucher sur une ou plusieurs solutions acceptables qui rétablissent l'harmonie ou contribuent à l'amélioration de la situation initiale.
- L'agression est par contre considérée comme un comportement non acceptable appris par l'individu. Il faut donc enseigner aux élèves des moyens non violents de résoudre les conflits.
- La médiation consiste à faire intervenir des personnes neutres, étrangères au conflit, dont le rôle est de faciliter la résolution du conflit (trouver un accord) par la communication, la collaboration et l'affirmation de soi.
- Consulter les ouvrages relatifs à ce sujet (voir *La médiation, un instrument précieux*, p. 17 – 19) et à la question de la différence entre les garçons et les filles dans leur manière d'aborder un conflit (physique ou verbal) ou de le résoudre (coopération ou affirmation).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La médiation par les pairs au primaire : trousse du médiateur et guide d'animation*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397m/p).

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La médiation, un instrument précieux*, Montréal, Centre Mariebourg, 1995, (303.69 C397m).

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La résolution de conflits au primaire : guide d'animation*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397 01).



5. HABITUDES DE VIE SAINES

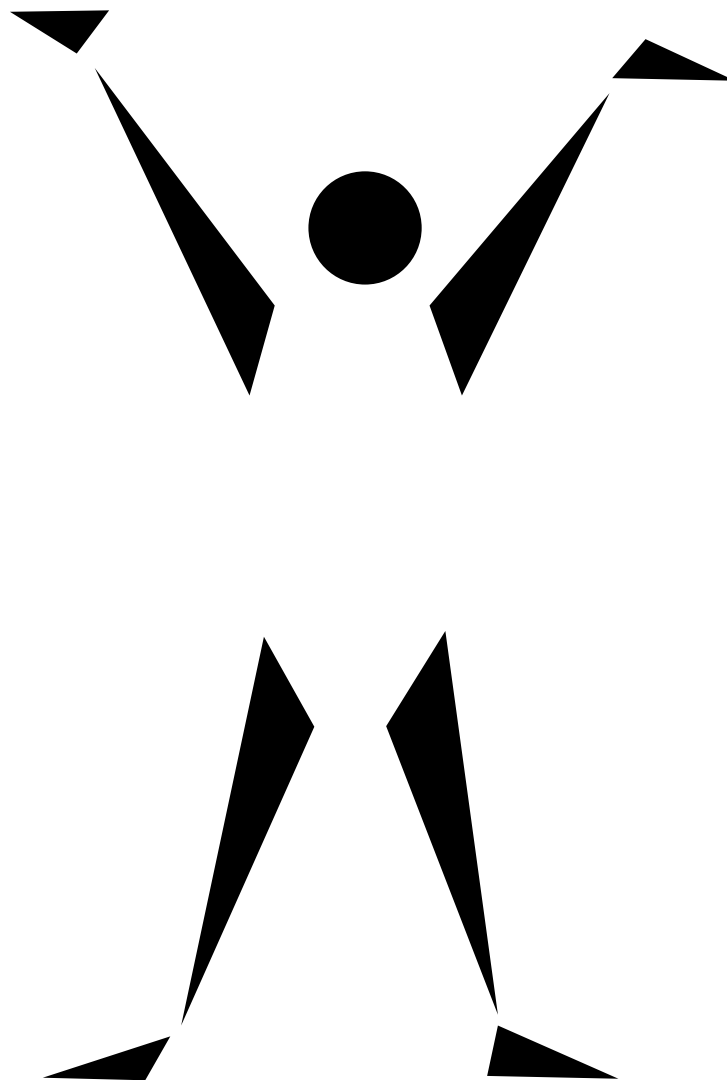


Tableau synthèse des Habitudes de vie saines

L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, à l'activité physique, à la nutrition, au tabagisme, à l'alcoolisme, à la toxicomanie et à la sexualité.

Lettre	Domaine	Sous-domaines	Indicateurs d'attitudes
Connaissances	A	Habitudes personnelles liées à la santé	1. Habitudes personnelles liées à la santé 2. Prévention des maladies 3. Hygiène dentaire
	B	Activité physique	1. Bienfaits de l'activité physique 2. Formes d'activité physique 3. Incidence des technologies sur l'activité physique
	C	Nutrition	1. Principes d'une saine alimentation 2. Aliments solides et boissons pour les gens actifs
	D	Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie	1. Substances bénéfiques et substances nocives 2. Effets de la consommation du tabac, de l'alcool et des drogues 3. Facteurs influant sur la consommation du tabac, de l'alcool et des drogues
	E	Sexualité	1. Croissance et développement 2. Facteurs psychologiques 3. Facteurs sociaux 4. Problèmes de santé
Habiletés	Application des habiletés de gestion personnelle et des habiletés sociales dans le contexte du maintien d'habitudes de vie saines	1. Habitudes personnelles liées à la santé 2. Activité physique 3. Choix pour une alimentation saine 4. Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie 5. Sexualité	<p>L'élève doit :</p> <p>5.1 Comprendre l'importance des bienfaits qui résultent des saines habitudes de vie, notamment en ce qui concerne la santé physique.</p> <p>5.2 Comprendre l'importance des décisions quotidiennes dans le maintien d'une bonne santé.</p> <p>5.3 Comprendre qu'il faut être responsable et fidèle pour entretenir de bonnes relations avec les autres.</p>

5. Habitudes de vie saines



Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 5 — Habitudes de vie saines

		Sous-domaines											
		M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2	
Connaissances	Domaine A		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
		1. Habitudes personnelles liées à la santé	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		2. Prévention des maladies	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	Domaine B		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		1. Bienfaits de l'activité physique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		2. Formes d'activité physique	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	Domaine C		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		3. Incidence des technologies sur l'activité physique	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		1. Principes d'une saine alimentation	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	Domaine D		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		2. Aliments solides et boissons pour les gens actifs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		1. Substances bénéfiques et substances nocives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Domaine E		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	2. Effets de la consommation du tabac, de l'alcool et des drogues	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	3. Facteurs influant sur la consommation du tabac, de l'alcool et des drogues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Domaine F		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	1. Croissance et développement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	2. Facteurs psychologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	3. Facteurs sociaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Habiletés	Domaine A		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
		M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	1. Habitudes personnelles liées à la santé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	2. Activité physique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Domaine B		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	3. Choix pour une alimentation saine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	4. Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
5. Sexualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		

éveillé acquisition ou développement maintien



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.A.1 *L'élève sera apte à :*



Indiquer les habitudes et les responsabilités quotidiennes qui font partie intégrante d'un mode de vie actif physiquement et sain (p. ex. s'efforcer lui-même chaque jour de rester propre, de se reposer, de bien manger et de maintenir une bonne posture).

Suggestions pour l'enseignement

Habitudes et responsabilités quotidiennes pour un mode de vie actif physiquement et sain

- Liens curriculaires : faire une révision des habitudes quotidiennes (C.5.M.A.1).
- Faire démontrer par des jeux de rôle, un mime ou un dessin (p. ex. une bande dessinée) les habitudes quotidiennes qui font partie d'un mode de vie actif physiquement et sain pour :
 - s'efforcer de rester propre chaque jour, p. ex. se laver, porter des vêtements propres
 - se reposer, p. ex. faire une sieste, dormir suffisamment
 - bien manger, composer des menus équilibrés et prendre des aliments issus des 4 groupes alimentaires
 - maintenir une bonne posture, p. ex. pendant la lecture, à l'ordinateur, pendant une activité physique

Je m'organise

- Faire élaborer par l'élève un plan d'action pour assurer qu'il est responsable d'une ou de plusieurs de ses habitudes quotidiennes (ranger sa chambre, se laver régulièrement, prendre des repas nutritifs et équilibrés, se reposer, faire des devoirs, utiliser de bonnes stratégies d'apprentissage autonome, aider sa famille, faire de l'activité physique tous les jours). Par exemple, l'élève peut a) identifier l'habitude dont il veut être responsable; b) lister les moyens qu'il utilisera pour être fidèle à ses habitudes; c) prévoir les étapes de réalisation; d) exécuter son plan et faire des modifications au besoin.



Voir les annexes 13 et 19.

Encourager les élèves à discuter de leur plan avec au moins un partenaire et à échanger des stratégies pour les rendre efficaces.

Remarques pour l'enseignant

Les stratégies d'apprentissage autonome font partie des habitudes et des responsabilités quotidiennes de l'élève de troisième année : savoir comment faire un devoir, étudier, faire une recherche à la maison ou à l'école, réviser, prendre des notes, organiser son travail, trouver de l'information pertinente. Pour de plus amples renseignements, consulter *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.85.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



5. Habitudes de vie saines



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.A.2 *L'élève sera apte à :*



Nommer des maladies contagieuses ou des parasites transmissibles que l'on rencontre couramment (p. ex. rhume, grippe, conjonctivite, poux) **à l'école ou au foyer, puis indiquer comment on peut en prévenir la propagation** (p. ex. se couvrir la bouche et le nez quand on éternue ou on tousse, se laver les mains régulièrement, partager la nourriture de façon hygiénique, se servir de son propre peigne ou de sa brosse, ne pas porter la casquette ou la tuque d'un autre).

Suggestions pour l'enseignement

Maladies contagieuses et parasites transmissibles courants

- Demander aux élèves de nommer les maladies qu'ils ont attrapées depuis leur enfance. Les classer selon qu'il s'agit de maladies contagieuses (p. ex. rhume, grippe, varicelle) ou de parasites transmissibles (poux, teigne, gale, vers parasitaires). Expliquer que les microbes qui nous entourent pénètrent parfois dans notre corps par l'air que nous respirons, les aliments et l'eau que nous consommons ou par la peau, si elle est blessée.
- Demander aux élèves de décrire les symptômes associés aux maladies comme le rhume, la grippe, la varicelle : douleurs (tête, ventre, gorge, courbatures), nez congestionné ou qui coule, yeux rouges, toux, éternuements, perte d'appétit, fièvre, boutons, frissons, fatigue.
- Leur demander de décrire les symptômes associés aux parasites tels que les poux, la teigne, la gale : plaques de peau sèche, irritation, lentes (œufs de poux), sensation de brûlure ou de picotement.

Note :

La teigne et la gale sont des maladies transmises par des champignons microscopiques (parasites).

Transmission des maladies

- Faire compléter une recherche sur les causes des maladies transmissibles courantes ou faire un organigramme sur le sujet (*Le Succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6. 14) :
 - par exemple, si une personne éternue ou tousse, elle projette dans l'air ses microbes; les personnes autour risquent d'en être contaminées en respirant cet air
 - si une personne malade ne se lave pas les mains et touche une autre personne, elle peut lui transmettre son infection
 - si une personne touche des objets sales et porte ensuite de la nourriture à sa bouche, elle peut faire entrer les microbes dans son corps
 - certains contacts avec les insectes, les mouches et les moustiques provoquent des maladies
 - si une personne ne dort pas suffisamment et qu'elle est fatiguée, son corps est moins capable de se défendre contre les microbes
 - une personne dont l'alimentation est malsaine court les mêmes risques
 - une personne qui ne fait pas assez d'activité physique quotidienne est moins forte pour résister aux maladies.

Au gymnase

- Jeu de poursuite : une personne a la varicelle et essaie de la transmettre aux autres élèves. Lorsqu'un élève reçoit la varicelle en se faisant toucher, il peut la transmettre à d'autres, jusqu'à ce que toute la classe ait attrapé la varicelle.

Suggestions pour l'enseignement (suite)

Prévenir la propagation des maladies et des parasites

- Montrer le film *La varicelle*, de Ginette Anfousse. Poser des questions sur ce que l'héroïne fait pour éviter de propager sa maladie.
- Mettre les élèves en équipes. Leur faire compléter une recherche sur les moyens de prévenir les maladies (ou parasites) transmissibles.
- Faire présenter le résultat de leurs recherches sous forme d'une affiche, d'une bande dessinée, d'une brochure publicitaire, ou d'une présentation vidéo. Voir FL1 : É3; FL2 : PÉ1.

Variantes :

- Faire un organigramme qui représente les moyens de prévenir les maladies transmissibles (*Le Succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.14).
- Faire une recherche en se servant du modèle « SVA Plus » (*Le Succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.96).

Notes :

- Certaines maladies nécessitent la vaccination contre les épidémies mortelles, comme la diphtérie, la coqueluche, le tétanos, la poliomyélite, la rougeole, les oreillons et la rubéole.
- Lorsque les Européens sont arrivés au Canada, les maladies contagieuses comme la grippe et la variole ont fait des ravages dans les communautés autochtones.

Remarques pour l'enseignant

Quelques façons de prévenir la propagation de certaines maladies :

- se faire vacciner;
- rester à la maison quand on est malade;
- pratiquer des règles d'hygiène à la maison, à l'école ou ailleurs : se laver les mains chaque fois que nécessaire, dormir suffisamment, se nourrir sainement, partager la nourriture de façon hygiénique, faire de l'activité physique quotidienne, avoir des vêtements propres, ne pas échanger les peignes, les brosses à cheveux, les casquettes, les tuques, les foulards, les brosses à dents ou tout autre objet de toilette personnelle;
- éviter de trop s'approcher des personnes malades (éternuements, toux);
- utiliser un mouchoir quand on éternue; le jeter dans une poubelle; se couvrir la bouche quand on tousse;
- faire des visites régulières chez le médecin.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



ANFOUSSE, Ginette. *La varicelle*, Montréal, Productions Prisma, c1984, (VIDEO BSRA 3 V5625).

BERGER, Melvin, Marylin HAFNER et Pascale GUINARD. *Les microbes me rendent malade!*, Paris, Circonflexe, c1991,(616.92/B496m).

BULTREYS, A. *La maladie et la santé*, Montréal, Gamma, 1975, (613/H434.Fb).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

« Le rhume », (N^o 17), *Mine de rien*, vidéocassette, Valence, Folimage, 1993, (Service de doublage).

Enfants en santé, enfants heureux : Vincent, veux-tu te laver les mains?, Institut canadien de la santé infantile, Ottawa, c1990, (M.-M./613.04/I59e).

MANDELBAUM, Pili. *Comme avant*, Paris, L'École des loisirs, 1990, (848.914 M271c).

PRESSENSÉ, Domitille de. *Le microbe*, Paris, Éditions G.P., c1989, (848.9/P935m).

THURMAN, Mark, Barbara CREARY et Bertrand GAUTHIER. *Un rhume d'éléphant*, Montréal, La Courte échelle, 1981, (C818.54/T539e.Fc).

5. Habitudes de vie saines



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.B.1 *L'élève sera apte à :*



Indiquer les bienfaits sur le plan de la santé (c.-à-d. amélioration de l'état de santé en général, de la posture, de l'équilibre et de l'estime de soi; poids-santé; renforcement des muscles et des os) **de la pratique régulière de l'activité physique** (p. ex. faire de 60 minutes à plusieurs heures d'activité physique par jour).

Suggestions pour l'enseignement

Liens avec d'autres résultats

- Faire participer les élèves aux activités du RAS C.2.1.B.1 en vue d'une discussion sur l'activité physique et la santé. De même, les faire participer à l'activité du RAS C.1.1.B.1 afin de discuter de l'activité physique et de l'acquisition des habiletés.

Parlons d'habitudes de vie saines

- Demander aux élèves de dresser une liste des bienfaits qui découlent de la pratique régulière d'activités physiques (voir Remarques pour l'enseignant). Discuter (p. ex. dans un « cercle de la parole ») des bienfaits repérés (voir *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 7.5).

Note :

Insister sur le fait que les muscles sont importants pour protéger les os et les organes. De plus, il est bon d'avoir des muscles solides pour :

- soulever des choses
- avoir une bonne posture



Voir l'annexe 9.

- éviter les blessures et le mal de dos
- être agile et bien réussir dans les jeux et activités physiques et les sports

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique

Désigner deux lignes dans un gymnase ou un terrain de jeu. L'une représente la réponse affirmative (oui) et l'autre représente la réponse négative (non). Puis demander aux élèves de répondre affirmativement ou négativement à des énoncés tels que :

- L'exercice régulier aide à maintenir un poids-santé.
- L'exercice régulier cause de la fatigue qui nuit au travail scolaire.
- L'exercice régulier améliore l'estime de soi

Demander aux élèves de courir à une des deux lignes pour indiquer leur réponse et ensuite, au signal, de revenir au centre.

L'enseignant note si les élèves savent reconnaître les bienfaits de l'exercice physique régulier.

Remarques pour l'enseignant

Veiller à bien présenter, bien expliquer, bien utiliser et bien illustrer le vocabulaire lié aux bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique pour la santé. Les élèves comprendront mieux les concepts s'ils sont expliqués simplement. Par exemple, il est important d'avoir une activité physique quotidienne parce que cela :

- est amusant!
- renforce le cœur, donc celui-ci fonctionne mieux
- fait mieux fonctionner les poumons
- renforce les os
- renforce les muscles
- permet de rester souple
- donne une bonne posture et renforce le dos
- aide le sang à circuler dans les veines et les artères
- apporte plus d'oxygène au corps et aux muscles
- aide à combattre les maladies du cœur pendant toute la vie
- donne un air de bonne santé et permet de se sentir bien et vigoureux
- empêche de prendre trop de poids
- donne un meilleur équilibre et une meilleure coordination pour les sports et autres activités
- élimine la fatigue et donne de l'énergie
- permet de mieux dormir
- aide le corps à combattre le rhume et les autres maladies
- met de bonne humeur
- donne envie de sourire parce qu'on sait qu'on fait une bonne chose pour son corps!



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.B.2 *L'élève sera apte à :*



Nommer les occasions qui se présentent chaque jour (p. ex. les cours d'éducation physique, la récréation, l'heure du midi, avant et après les classes, pendant la fin de semaine) **pour faire de l'activité physique, seul, en famille ou avec d'autres personnes.**

Suggestions pour l'enseignement

Tableau d'activités

- Donner aux élèves un tableau sur lequel ils inscriront pendant une semaine les activités auxquelles ils ont participé à la maison, à l'école (pendant la récréation, p. ex.) ou ailleurs (cours, sports d'équipe) et la ou les personnes avec lesquelles ils ont fait ces activités (p. ex. une amie, les membres d'une équipe, un de leurs grands-parents, leur sœur). Voir aussi H.2.3.A.3a.

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi	dimanche
à l'école							
à la maison							
ailleurs							

Occasions d'activités physiques

- Préparer une fiche de contrôle qui permettra aux élèves de trouver des activités physiques auxquelles ils pourront participer n'importe quand :

Je découvre des occasions pour l'activité physique
Complétez les activités suivantes pour accumuler 100 points dans les deux prochaines semaines. Chaque activité vaut 10 points. Mettez la date de chaque activité. Vous pouvez refaire ces activités plusieurs fois :

Début du projet (date) : _____

Projet complété (date) : _____

Nombre de points accumulés : _____

Suggestions pour l'enseignement (suite)

	points	date
1. sacrifier un de mes programmes de télévision préférés pour aller dehors et jouer pendant 15 minutes		
2. aider un de mes parents (mon gardien) à faire une tâche dehors		
3. balayer ou nettoyer une pièce de la maison de 5 à 10 minutes		
4. jouer au ballon avec un ami, mon frère ou ma soeur		
5. faire 15 redressements assis et 15 pompes (extension des bras)		
6. emprunter l'escalier plutôt que l'ascenseur ou l'escalier roulant		
7. faire une promenade à bicyclette		
8. marcher pour me rendre au magasin		
9. préparer un pique-nique ou un repas de santé		
10. sauter à la corde pendant 10 minutes, courir 2 fois autour du pâté de maison ou 10 fois autour de la cour		

La récréation

- Discuter avec les élèves des activités qu'ils font à la récréation et qui peuvent faire accélérer leur rythme cardiaque. Faire une remue-méninges pour dresser une liste de toutes ces activités. Demander aux élèves de dessiner ou de découper des images de ces activités et de les coller sur une feuille de travail. Ils encerclent ou cochent les activités auxquelles ils participent à la récréation.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Occasions d'activités physiques

L'enseignant note si l'élève inscrit fidèlement et correctement sa participation à des activités physiques sur son tableau d'activité ou dans un journal quotidien, en tenant compte des éléments suivants :

- types d'activités auxquelles l'élève participe : intensité faible, modérée, élevée
- durée de l'activité : au moins 10 à 15 minutes d'activité physique modérée ou intense

Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.B.3 L'élève sera apte à :



Indiquer comment l'automatisation et les technologies de l'information (p. ex. les ordinateurs, les jeux vidéo, la télévision et les télécommunications) **peuvent avoir des répercussions sur la pratique de l'activité physique.**

Suggestions pour l'enseignement

Inventaire personnel

- Demander aux élèves de faire un inventaire des appareils automatiques qui ont une incidence sur leur participation à des activités physiques :

Liste d'appareils	effet positif ou négatif	pourquoi
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Triez tout ça!

- Dire aux élèves de trier les images ou les noms des machines ou des appareils de l'activité **Les pièges de la mécanisation** (voir C.5.2.B.3) pour déterminer lesquels font diminuer l'activité physique et lesquels permettent de l'augmenter (voir « Trie et prédis », *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.33).

Variante :

L'enseignant nomme des appareils qui peuvent avoir une incidence positive ou négative sur la participation des élèves à l'activité physique. Il demande aux élèves de courir à une ligne désignée dans le gymnase s'ils pensent que l'appareil nommé a une incidence positive sur leur participation à l'activité physique et de courir à une autre ligne, à l'autre extrémité du gymnase, s'ils pensent que l'incidence sur leur participation est négative.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Répercussions sur la pratique de l'activité physique

L'enseignant note sur une fiche de contrôle si les élèves sont capables d'indiquer comment l'automatisation et les technologies de l'information ont des répercussions sur la pratique de l'activité physique.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



5. Habitudes de vie saines



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.C.1a L'élève sera apte à :



Distinguer entre les aliments à consommer quotidiennement et les aliments à consommer occasionnellement, comme le recommande le *Guide alimentaire canadien pour manger sainement*.

Suggestions pour l'enseignement

Aliments quotidiens

- Faire un menu équilibré et sain d'une journée en incluant des aliments provenant de différentes origines, selon les recommandations du *Guide alimentaire canadien pour manger sainement*.
- Faire un sondage pour connaître les types de légumes (ou de fruits, de viandes et substituts, de produits céréaliers, de produits laitiers) préférés des élèves. Discuter des aliments à consommer quotidiennement. Présenter les résultats sur différents types de diagrammes. Voir M : 2.1.1.
- Faire observer les transformations alimentaires qu'une plante ou qu'un animal subit et les aliments nutritifs qui résultent de ces transformations. Voir SN : 3-1E.

Notes :

- La méthode de préparation d'un aliment peut en modifier la valeur nutritionnelle au point que l'aliment perd sa valeur nutritive ou devient néfaste pour la santé. Par exemple, une pomme de terre bouillie de 100 g contient environ 90 calories; la même pomme de terre, frite, contient 340 calories (principalement d'hydrates de carbone); une fois transformée en croustilles, elle en contient presque 600 (principalement des lipides)!
- Pour les enseignants, *La nutrition* est un ouvrage de référence très utile.

Aliments occasionnels

- Faire une pancarte de tous les aliments à consommer occasionnellement.
- Faire un sondage sur la quantité et la fréquence de consommation des aliments occasionnels des élèves de la classe (ou de l'école, d'une autre région du Canada, d'un autre pays) et présenter les résultats sous forme de diagrammes circulaires (avec pourcentages). Voir M : 2.1.1.
- Faire un tableau d'évaluation des avantages et des inconvénients (à court et à long terme) de la consommation d'aliments occasionnels. Utiliser les cartes du relais nutritif pour la classification (voir H.5.2.A.3a).

Note :

Le *Guide alimentaire canadien pour manger sainement* souligne aussi l'importance d'adopter un mode de vie actif physiquement. Il existe aussi un *Guide d'activité physique canadien* élaboré par Santé Canada et la Société canadienne de physiologie de l'exercice.

Activités supplémentaires

- Faire une recherche sur un aliment à consommer occasionnellement (p. ex. le sel) et sur les effets que cet aliment a sur la santé.
- Faire une recherche pour comparer les aliments à consommer quotidiennement et les aliments à consommer occasionnellement. Se servir des « cadres de comparaison et de contraste » (*Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.53).
- Organiser une foire sur le thème des aliments sains à consommer quotidiennement. Inviter des représentants de l'industrie alimentaire à faire une présentation pendant laquelle les élèves pourront poser des questions préparées à l'avance.

Suggestions pour l'enseignement (suite)

- Préparer un livre des recettes préférées des élèves de la classe.
- Faire évaluer la valeur nutritive de divers aliments à l'aide de visages souriants (un visage souriant = valeur minimale; deux visages souriants = aliment sain; trois visages souriants = excellente valeur nutritive).
- Observer des messages publicitaires (télévision, radio, illustrations) relatifs à l'alimentation et dire en quoi ils favorisent ou non une bonne santé. Voir FL1 : L3; FL2 : CÉ1.
- Voir *Le Défi canadien Vie active (6 – 8 ans)*, section « Santé », p. 9 à 15.

Fonction de divers groupes alimentaires dans la croissance et le développement

- Faire une recherche sur un aliment riche en glucides, en lipides ou en protéines et montrer comment il contribue à la santé.
- Associer aux parties du corps humain les aliments bâtisseurs, carburants ou outils (voir définitions dans le RAS C.5.3.C.1b). Présenter à l'aide de matériel visuel (affiche du corps humain, illustrations d'organes, images d'aliments).
- Discuter des 4 groupes alimentaires et reconnaître la fonction principale des aliments. Choisir des aliments qui ont habituellement plus de vitamines et minéraux et moins de lipides, etc.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Aliments à consommer quotidiennement ou occasionnellement

Préparer un tableau qui liste dans le désordre divers aliments à consommer quotidiennement ou occasionnellement. Faire repérer chaque aliment par une des lettres suivantes :

Q = consommé quotidiennement

O = consommé occasionnellement

Nom : _____

Aliment	Q/O
Viande	Q
Lait	Q
Bonbon	O
etc.	

Appréciation : Aliments à consommer quotidiennement

Le même type de tableau peut servir à vérifier si l'élève sait reconnaître les groupes alimentaires (p. ex. PC = produits céréaliers) ou si l'élève sait les évaluer en fonction de leur contribution à la santé.

Échelle :

☺☺☺ = excellent

☺☺ = acceptable

☺ = amélioration requise

Remarques pour l'enseignant

Le *Guide alimentaire canadien pour manger sainement* souligne l'importance de manger beaucoup de :

- Produits céréaliers, surtout à base de grains entiers ou enrichis. Ces produits sont source de fibres alimentaires et contiennent d'autres nutriments comme le fer, la vitamine B ou la riboflavine (ajoutée). Ils contiennent des glucides complexes ou lents.
- Légumes et fruits, particulièrement les légumes vert foncé et oranges et les fruits oranges. Les fruits et les légumes sont source de fibres, d'eau, de vitamines, de protéines végétales et de glucides d'absorption lente.
- Produits laitiers, riches en calcium, en protéines animales, en lipides animaux et en vitamines A et D (choisir de préférence les produits écrémés ou à faible teneur en gras).
- Viandes et substituts, qui fournissent les protéines animales, les lipides en quantité variable, le fer et les vitamines du groupe B, D et B12 (choisir de préférence les viandes maigres).

Avertissement : Il y a des enfants qui ont des réactions aux aliments (p. ex. réactions aux additifs chimiques) ou des allergies alimentaires (p. ex. réactions aux protéines de certains aliments), dont certaines peuvent être mortelles (noix, arachides, fruits de mer, etc.). Suivre les consignes de l'école et le protocole de traitement prescrit par le médecin, obtenir l'autorisation des parents d'administrer l'épinéphrine (adrénaline) en cas d'urgence et prendre toutes les précautions nécessaires (p. ex. s'assurer qu'il n'y a pas de risque de contamination ou que l'enfant allergique a une trousse d'auto-injection d'épinéphrine non périmée) pour assurer la sécurité des élèves. Pour d'autres renseignements sur le sujet, consulter les ressources suivantes :

- Les divers sites Internet, en particulier *L'anaphylaxie à l'école et dans d'autres établissements et services pour enfants; L'allergie alimentaire et ses imitateurs; Allergie alimentaire et digestive; L'anaphylaxie : prévention et traitement.*

- L'association d'information sur l'allergie et l'asthme :

30, av. Eglinton Ouest
Bureau 750
Mississauga (Ontario) L5R 3E7
Téléphone : (905) 712-2242
Télécopieur : (905) 712-2245

- La fondation canadienne Medic Alert :

250 Ferrand Drive
Bureau 301
Don Mills (Ontario) M3C 2T9
Téléphone : (416) 696-0267
Télécopieur : (416) 696-0156

- Food Allergy Network , qui a produit une trousse pédagogique et un film vidéo (disponibles seulement en anglais) à l'intention des écoles sur le soin des élèves souffrant d'allergies alimentaires et d'anaphylaxie :

4744 Holly Avenue
Fairfax VA 22030-5647
Téléphone : (703) 691-3179
Télécopieur : (703) 691-2713

Remarques pour l'enseignant (suite)

Quelques conseils à suivre en cas d'allergies alimentaires :

- être très prudent avec les aliments du même type que celui qui cause l'allergie
- lire les étiquettes des produits alimentaires (et non alimentaires)
- signaler toute allergie alimentaire
- être muni d'une trousse d'épinéphrine (EpiPen) non périmée en cas de réaction grave
- apporter ses propres aliments de la maison lorsqu'il y a une fête
- s'abstenir de toucher ou de goûter les aliments des autres
- se laver les mains
- s'assurer que des mains contaminées (beurre d'arachide) ne touchent pas l'enfant allergique (p. ex. yeux, bouche), sa nourriture, ou les objets qu'il peut toucher (p. ex. dossier de chaise, poignée de porte)
- être conscient des risques de contamination
- éviter les aliments vendus en vrac, sans emballage (souvent vendus au poids) ou sans étiquette (p. ex. pain dans une boulangerie) pour minimiser les risques de contamination
- informer les parents des cas d'allergies et demander la coopération des parents de l'élève allergique (obtenir leur autorisation d'administrer l'épinéphrine en cas d'urgence, par exemple)
- s'informer sur le sujet : savoir, par exemple, que le terme « protéine végétale hydrolysée » indique la présence d'arachide dans un aliment ou que l'arachide peut entrer dans la composition de nombreux aliments tels que la crème glacée, les boissons, les soupes, la charcuterie et même la bière (pour la faire mousser)
- suivre les consignes de l'école et le protocole de traitement prescrit par le médecin en ce qui concerne la sécurité des élèves dans le domaine des allergies alimentaires

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Allergie alimentaire et digestive : [<http://coproweb.citeweb.net/allergo/allalime.htm>]

Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active : trousse du responsable : 1^{er} programme : pour les 6 à 8 ans*, Gloucester (Ontario), 1993, (372.86/849d/01).

DUBOST BÉLAIR, Mireille, et William L. SCHEIDER. *La nutrition*, 2^e édition, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000, (613.2 D817n).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Mathématiques, Troisième et quatrième années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1998, (P.D. 372.7/P964 3^e-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Sciences de la nature 3^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1999, (P.D. 372.35 P964 3e).



RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



Fédération des producteurs de lait du Québec. *Le lait, aliment idéal* : [<http://www.lait.org/zone1/lait.asp>, 6 juillet 2001]

L'allergie alimentaire et ses imitateurs : [<http://coproweb.citeweb.net/allergo/allalimm.htm>]

L'anaphylaxie à l'école et dans d'autres établissements et services pour enfants : [<http://www.allerg.qc.ca/anaphylecol.html>, 24 nov. 2001]

L'anaphylaxie : prévention et traitement : [<http://coproweb.citeweb.net/allergo/anaphyla.htm>]

Santé Canada. *Guide alimentaire canadien pour manger sainement* : [<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/la-nutrition/pubf/guidalim/guide.html>, 16 juin 2001]

Société canadienne de physiologie de l'exercice. *Guide d'activité physique canadien* : [<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/guideap/index.html>, 6 juillet 2001]

5. Habitudes de vie saines



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.C.1b *L'élève sera apte à :*



Indiquer la fonction de divers groupes alimentaires dans la croissance et le développement (p. ex. les aliments bâtisseurs, les aliments carburants et les aliments outils).

Suggestions pour l'enseignement

Fonction de divers groupes alimentaires dans la croissance et le développement

- Revoir la fonction de divers groupes alimentaires (**Aliments bâtisseurs, carburants et outils** : C.5.2.C.1b) dans la croissance et le développement.
- À l'aide de l'information du site Internet *Les aliments*, faire un tableau qui représente les aliments bâtisseurs et les groupes alimentaires du *Guide alimentaire canadien pour manger sainement* auxquels ils appartiennent (p. ex. le calcium est un aliment bâtisseur; on le retrouve dans les viandes et substituts (viande, poisson, œuf) et dans les produits laitiers (p. ex. lait, fromage, yogourt). Répéter la même activité de classification pour les aliments carburants et les aliments outils.

Variante :

Placer les différents aliments (bâtisseurs, carburants et outils) sur l'arc-en-ciel du *Guide* en fonction des groupes alimentaires dans lesquels on les trouve. Par exemple, on trouve des lipides (matières grasses et aliments gras), qui sont des aliments carburants, dans les produits laitiers, les viandes et substituts et le groupe alimentaire des autres aliments. Voir aussi *Le Défi canadien Vie active (9 – 11 ans)*; section « Santé » p. 16 à 20.



Voir l'annexe 22.

Notes :

- Pour plus de renseignements sur les aliments bâtisseurs, carburants et outils, consulter le site Internet *Les aliments*.
- Le *Guide alimentaire canadien pour manger sainement* souligne aussi l'importance d'adopter un mode de vie actif physiquement. Il existe aussi un *Guide d'activité physique canadien* élaboré par Santé Canada et la Société canadienne de physiologie de l'exercice.

Rôle d'un repas

- Établir le lien entre les différents aliments d'un repas et leur fonction pour la santé et le développement. Par exemple, pour un petit-déjeuner qui contient des céréales avec du lait et jus d'orange :
 - Céréales = glucides (carburant)
 - Lait = eau, calcium (bâtisseur)
 - Jus d'oranges = vitamine C, eau (outil)
- Choisir un système du corps humain, définir ses besoins en matière de nutrition et préciser quelques exemples d'aliments importants qui permettraient de satisfaire à ses besoins. Par exemple :
 - Système squelettique : calcium (outil) – lait
 - Système musculaire : protéines (bâtisseur) – viande
 - Système cardio-vasculaire : fer (outil) – légumes secs
 - Système nerveux (cerveau) : glucides (carburant) – pomme de terre

Suggestions pour l'enseignement (suite)

Notes :

- La méthode de préparation d'un aliment peut en modifier la valeur nutritionnelle au point que l'aliment perd sa valeur nutritive ou devient néfaste pour la santé. Par exemple, une pomme de terre bouillie de 100 g contient environ 90 calories; la même pomme de terre, frite, contient 340 calories ; une fois transformée en croustilles, elle en contient presque 600!
- Pour les enseignants, *La nutrition* est un ouvrage de référence très utile.

Remarques pour l'enseignant

Aliments bâtisseurs :

il s'agit des protéines.

Aliments carburants :

il s'agit des hydrates de carbone ou des graisses (glucides lents).

Aliments outils :

il s'agit des vitamines et des minéraux.

De nombreux facteurs influencent les choix faits en matière d'alimentation, comme la disponibilité des aliments, les ressources économiques de la région ou de la personne, les habiletés ou les croyances personnelles, les coutumes, la publicité, les besoins individuels. Il est donc d'autant plus important de faire connaître aux élèves et aux parents les ressources canadiennes existantes dans le domaine de l'alimentation. Voir Remarques pour l'enseignant du RAS C.5.2.C.1b.

Voir les Remarques pour l'enseignant du RAS C.5.3.C.1a qui se rapportent au *Guide alimentaire canadien pour manger sainement*.

Avvertissement : Il y a des enfants qui ont des réactions aux aliments (p. ex. réactions aux additifs chimiques) ou des allergies alimentaires (p. ex. réactions aux protéines de certains aliments), dont certaines peuvent être mortelles (noix, arachides, fruits de mer, etc.). Voir Remarques pour l'enseignant du RAS C.5.3.C.1a.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Allergie alimentaire et digestive : [<http://coproweb.citeweb.net/allergo/allalime.htm>]

Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active : trousse du responsable : 2^e programme : pour les 9 à 11 ans*, Gloucester (Ontario), 1993, (372.86/A849d/02).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

Fédération des producteurs de lait du Québec. *Le lait, aliment idéal* : [<http://www.lait.org/zone1/lait.asp>, 6 juillet 2001]

RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



HENNO, Jeannie, et John GASKIN. *La nutrition*, Montréal, École Active, 1985, « Ton corps », (612.3 / G248n).

L'allergie alimentaire et ses imitateurs : [<http://coproweb.citeweb.net/allergo/allalimm.htm>]

L'anaphylaxie à l'école et dans d'autres établissements et services pour enfants : [<http://www.allerg.qc.ca/anaphylecol.html>, 24 nov. 2001]

L'anaphylaxie : prévention et traitement : [<http://coproweb.citeweb.net/allergo/anaphyla.htm>]

Les aliments : [<http://le-village.ifrance.com/grunewald/aliment/Alim.htm>, 24 nov. 2001]

Pour mieux se servir du Guide alimentaire, Santé et Bien-être social Canada, Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1992, (CV Alimentation).

Santé Canada. *Guide alimentaire canadien pour manger sainement* : [<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/la-nutrition/pubf/guidalim/guide.html>, 16 juin 2001]

Société canadienne de physiologie de l'exercice. *Guide d'activité physique canadien* : [<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/guideap/index.html>, 6 juillet 2001]

5. Habitudes de vie saines



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.C.2 L'élève sera apte à :



Indiquer qu'il est important de bien s'alimenter et de boire pour pouvoir faire de l'activité physique.

Suggestions pour l'enseignement

Boire pour faire de l'activité physique

- Faire une cueillette de données auprès des élèves sur leurs besoins en eau à la suite d'une activité physique au gymnase ou dans la cour. Construire un pictogramme pour afficher les résultats. Voir M : 2.1.1. Le verre peut servir de symbole pour représenter chaque 250 ml de liquide consommé. Évaluer la consommation moyenne en eau par élève dans la classe. Basé sur le nombre de fois par jour que l'élève fait de l'activité physique, faire une estimation de la consommation d'eau nécessaire par jour à un enfant actif.

Variante :

Faire un diagramme symbolique ou concret de la même situation ou de la quantité d'eau consommée par jour par élève pendant une semaine. Interpréter les résultats.

Note :

Consulter le site Internet *Guide d'activité physique canadien*.

S'alimenter pour faire de l'activité physique

- Expliquer comment les aliments fournissent une source d'énergie indispensable à la croissance, au développement et au fonctionnement des organes et des tissus, que le corps soit ou non au repos. Demander aux élèves de tenir à jour un journal de bord sur leur alimentation et sur leurs activités physiques quotidiennes pendant une période d'une semaine. Représenter les résultats avec un pictogramme, un diagramme symbolique ou concret. Faire le lien entre l'activité physique et la consommation d'aliments.

Variante :

Faire préparer des (menus de) collations par les élèves. Ces collations pourraient être servies à la suite d'une activité physique (voir la vidéocassette *Bonne collation, bonne nutrition*).

Notes :

- Le cédérom *Mon premier corps humain* permet aux élèves de suivre les activités d'un personnage animé pendant une journée complète. Les élèves doivent surveiller et ajuster la quantité d'activités du personnage, y compris le nombre de repas et de boissons à prendre pour rester en bonne santé. Établir les relations entre les besoins du personnage animé et le *Guide alimentaire canadien pour manger sainement*.
- Consulter les exemples de diagrammes sur l'alimentation fournis dans *Coup d'œil sur l'alimentation : recueil de données agro-alimentaires*.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BERNARD, Irène, et Beverley BIGGAR. *Acti-vie 1 : Bonne collation, bonne nutrition!*, Scarborough (Ontario), Prentice-Hall Ginn, c1997, (Multi-media M.-M. 448.242 A188 01-7).

Éducation agroalimentaire de l'Ontario. *Coup d'œil sur l'alimentation : recueil de données agro-alimentaires*, Milton (Ontario), Agriculture et Agroalimentaire Canada, 1996 (CV).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Mathématiques, Troisième et quatrième années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1998, (P.D. 372.7/P964 3^e-4^e).

Fédération des producteurs de lait du Québec. *Le lait, aliment idéal* : [<http://www.lait.org/zone1/lait.asp>, 6 juillet 2001]

Havas Interactive, Dorling Kindersley Multimedia. *Mon premier corps humain*, cédérom, Paris, Havas Interactive Nathan, c1998, (CD-ROM 612.003 M734).

Santé Canada. *Guide alimentaire canadien pour manger sainement* : [<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/la-nutrition/pubf/guidalim/guide.html>, 16 juin 2001]

Santé et Bien-être social Canada. *Recommandations sur la nutrition*, Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1990, (641. 10971 C212r).

Société canadienne de physiologie de l'exercice. *Guide d'activité physique canadien* : [<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/guideap/index.html>, 6 juillet 2001]



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.D.1 *L'élève sera apte à :*

Décrire les dangers possibles associés à certaines substances licites ou illicites (p. ex. médicaments, vitamines, tabac, alcool, solvants, gazoline, produits de nettoyage, colle, drogues illicites) **dans la communauté.**

Suggestions pour l'enseignement

Dangers possibles

- Liens curriculaires : voir H.5.3.A.4 (habiletés d'affirmation de soi et d'évitement); C.3.3.B.5.b (stratégies pour faire échec à l'intimidation); C.4.3.A.3 (étapes de prise de décisions et de résolution de problèmes); C.4.3.B.2b (importance des amis sur lesquels on peut compter).
- Faire remarquer qu'il existe beaucoup d'endroits dans la communauté où il peut y avoir des dangers relatifs à certaines substances licites ou illicites, par exemple les parcs, les centres communautaires, les établissements scolaires et récréatifs, les magasins, les services de nettoyage et d'entretien, les usines, les chantiers, les restaurants, les bars, les rues (vendeurs clandestins). Faire comprendre qu'il faut être prudent et responsable en tout temps à l'égard de la consommation de substances licites ou illicites et obtenir de l'aide en cas de besoin (parent ou autre adulte fiable).



Voir l'annexe 12.

- Demander aux élèves de nommer des dangers possibles associés à certaines substances licites ou illicites :
 - risque de prendre le mauvais médicament (erreur d'étiquetage)
 - risque de prendre une dose qui ne convient pas (surdose)
 - risque de prendre un médicament (ou une vitamine) pour un bonbon
 - risque d'empoisonnement
 - dangers relatifs au feu (produits inflammables), à la corrosion (produits corrosifs), aux explosions (produits explosifs), à l'empoisonnement (poisons).



Voir les annexes 20 et 21.

- risque d'inhalation
- risque d'accoutumance (besoin constant de consommer une substance)
- risque d'accident (mortel)
- risque de se laisser entraîner à faire des mauvais coups
- risque de suicide, de mort par arrêt cardiaque ou respiratoire
- risque d'enfreindre la loi et de se faire arrêter
- risque de dommages graves au cerveau ou à d'autres parties du corps (comme les reins, le cœur)
- risque de tomber entre les mains de trafiquants
- risque de menaces et de manipulations diverses
- risque d'échec scolaire
- perte de l'estime de soi

Suggestions pour l'enseignement (suite)

À moi de jouer!

- Proposer aux élèves des situations relatives à l'utilisation de substances licites ou illicites dans la communauté. Demander qu'ils jouent la scène (en équipes de deux ou trois) et qu'ils présentent des manières appropriées de réagir à une situation donnée. Faire suivre d'une discussion.



Exemples de situations :

<input type="checkbox"/>	Tu es au centre communautaire. Tu as mal au ventre. Quelqu'un t'offre une pilule.
<input type="checkbox"/>	Tu trouves des boîtes de produits nettoyeurs (des solvants) abandonnées près de la décharge d'un magasin.
<input type="checkbox"/>	Quand tu traverses le terrain de soccer, tu aperçois une de tes amies en train de fumer et de rire avec d'autres jeunes. Ils on l'air bien ensemble. Tu as envie d'être avec eux.
<input type="checkbox"/>	Une de tes amies voudrait que ta grande soeur (adulte) aille lui acheter une bouteille d'alcool parce qu'elle a fait un pari. Quand tu hésites, elle te dit que tu es sa seule vraie amie. Quand tu refuses, elle te menace que tu ne seras plus son amie.
<input type="checkbox"/>	Tu vas au centre commercial avec tes copains. Les autres commencent à parler devant toi de choses qui te contrarient, par exemple acheter de la colle ou des solvants pour aller renifler quelque part.

Réfléchis avant d'agir

- Faire un tableau en deux colonnes (causes / conséquences) pour fait ressortir les dangers de certaines substances.
- Faire voir un film vidéo sur le sujet des substances illicites et demander aux élèves de compléter une feuille de « sommaire de concepts » (*Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 6.74).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Dangers possibles

L'enseignant note sur une liste de contrôle si chaque équipe d'élèves est capable de décrire les dangers de certaines substances dans le milieu de vie et de montrer des façons de réagir à ces situations.

L'équipe (ou l'élève) est-elle capable de :

- reconnaître les dangers de certaines situations?
- montrer les manières appropriées de réagir à certaines situations?

Remarques pour l'enseignant

La collection *Tes choix, ta santé* offre une série de films qui permettent aux jeunes, aux familles et aux écoles d'aborder la question des drogues.

- Le film *Qui suis-je?* aborde la question de l'identité du jeune. L'incertitude ou l'inquiétude mènent parfois à la consommation de drogues comme le tabac.
- Le film *Mal dans sa peau* examine les facteurs de risque de consommation de drogues.
- Le film *Écoute ce que j'ai à te dire* pourrait être utile aux parents qui cherchent à mieux écouter leur enfant et à faire des interventions dès l'enfance.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BARILLÉ, Albert. *La guerre aux toxines*, Paris, Procidis, c1986, (CDIN / V7661).

Centre national en vie-carrière : [<http://www.lifework.ca/accueil.htm>, 16 juin 2001]

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Aimer la vie : tout le monde y gagne!*, Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances, Winnipeg.

KOSS, Denise, Ken WHITE et Mark STROPLE. *Les chemins de la santé : décisions concernant l'alcool et les autres drogues, niveau primaire*, Winnipeg, Fondation canadienne de lutte contre l'alcoolisme, 1986, (613.8071 S243c 01).

Santé et Bien-être social Canada. *Écoute ce que j'ai à te dire*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (KCKR / V8747 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Mal dans sa peau*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTE / V8553 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Qui suis-je?*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTF / V8554 + G).

5. Habitudes de vie saines



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.D.2 L'élève sera apte à :

Nommer des substances utiles et des substances nocives (c.-à-d. vitamines, médicaments, tabac, alcool) **et décrire leurs effets sur un corps en bonne santé** (p. ex. les vitamines facilitent la régénération des tissus; les médicaments combattent la maladie ou atténuent la douleur; la nicotine du tabac nuit au fonctionnement des systèmes circulatoire et nerveux; la fumée des cigarettes endommage les poumons et augmente les risques de cancer; l'inhalation de vapeurs de produits dangereux peut faire du tort à l'organisme et même entraîner la mort).

Suggestions pour l'enseignement

Substances utiles ou substances nocives

- Faire remarquer qu'une substance utile peut être nocive lorsqu'elle est mal employée (p. ex. consommation abusive de vitamines ou de médicaments).
- Tableau d'évaluation : faire découper des illustrations de ces substances et les classer selon qu'elles sont utiles ou nocives (c.-à-d. vitamines, médicaments, tabac, alcool). Faire décrire leurs effets sur un corps en bonne santé.

Substances utiles	Substances nocives

Substances	Effets

Effets sur un corps en bonne santé

- Au gymnase, les élèves sont sur les deux lignes à chaque extrémité et le meneur de jeu (élève ou enseignant) est au milieu du gymnase. Lorsque le meneur de jeu crie le nom d'une substance utile pour un corps en bonne santé, les élèves doivent changer de ligne sans se faire toucher par le meneur de jeu. S'il est touché, l'élève fige sur place. Quand le meneur de jeu crie le nom d'une substance nocive, personne ne peut bouger.

Danger d'inhalation

- Voir H.5.3.A.4.

Attention au tabac

- Voir H.5.3.A.4.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Substances utiles ou substances nocives

L'enseignant note si l'élève a su remplir le tableau d'évaluation.

L'élève est-il capable de :

- reconnaître des substances utiles?
- reconnaître des substances nocives?
- les classer correctement?
- décrire leurs effets sur un corps en bonne santé?
- décrire comment une substance utile peut être nocive lorsqu'elle est mal employée?

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Aimer la vie : tout le monde y gagne!*, Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances, Winnipeg.

Visions – Centre of Innovation. C.P. 34007, Kingsway Mall, Edmonton (Alberta) T5G 3G4, 1998. *Health Programs and Information* : [<http://www.visions.ab.ca/>, 16 juin 2001]



Résultat d'apprentissage spécifique

C.5.3.D.3 L'élève sera apte à :

Reconnaître les facteurs (p. ex. influence des pairs ou des médias) **qui peuvent avoir une incidence sur les décisions prises concernant la consommation de certaines substances** (c.-à-d. tabac).

Suggestions pour l'enseignement

Influences

- Expliquer qu'il est parfois facile de se laisser influencer par les autres, par exemple pour choisir un vêtement, un aliment ou une coupe de cheveux.
- Demander aux élèves de nommer les personnes ou les choses qui peuvent les influencer à agir d'une certaine manière (p. ex. pour choisir des amis, manger, jouer, s'habiller) : amis, pairs, groupe, famille, religion, télévision, école, cinéma, publicité, magazines.
- Faire comprendre qu'il y a d'autres facteurs qui peuvent aussi les influencer dans leurs décisions, tels que le sentiment (ou le désir) d'appartenance, la curiosité, l'envie d'imiter les autres, l'image de soi, la situation familiale.
- Demander aux élèves de nommer les facteurs qui peuvent avoir une incidence sur les décisions prises concernant la consommation de certaines substances (c.-à-d. tabac) : mauvaise estime de soi, curiosité, envie de faire comme les autres, envie de fuir la réalité, conditions de vie difficiles, envie d'expérimenter, se sentir bien dans sa peau, bravade, ennui, manque de respect, désir d'être à la « mode ».

Note :

Il est important que les élèves comprennent et reconnaissent les facteurs qui peuvent les influencer dans leurs décisions.



Voir l'annexe 12.

Ce que j'en pense!

- Demander aux élèves d'analyser quelques situations types relatives aux facteurs qui influencent la prise de décisions à l'égard de la consommation de tabac (situation type jouée en classe, film, documentaire, livre). Leur faire trouver et nommer les facteurs qui influencent les jeunes dans leurs décisions.



Exemples de situations :

<input type="checkbox"/>	Une fille s'est disputée avec sa mère. Elle ne veut pas en parler. Une amie l'invite à fumer du tabac. Elle accepte. Pourquoi?
<input type="checkbox"/>	Un garçon s'ennuie à la maison. Il n'a rien à faire. Ses amis l'appellent pour qu'il aille les rejoindre au parc. Quand il arrive, ils fument et lui offrent une cigarette. Il hésite. Pourquoi?
<input type="checkbox"/>	Tes parents sont sortis. Ils ont laissé traîner un paquet de cigarettes sur le comptoir de la cuisine. Tu t'apprêtes à en prendre une. Pourquoi?
<input type="checkbox"/>	Ton amie est une bonne athlète. Ses amies sont aussi d'excellentes athlètes. Elles aiment les défis. Un jour, l'une d'entre elles commence à fumer. Ton amie décide de faire comme elle. Pourquoi? Qu'en penses-tu?

Attention au tabac

- Faire une recherche sur l'influence de la publicité.
Voir H.5.3.A.4.

Je compte sur moi!

- Voir C.4.3.A.2b.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Je compte sur toi!

- Voir C.4.3.B.2b.

Échec à l'intimidation

- Voir C.3.3.B.5b.

Note :

Pour de plus amples renseignements, consulter les ressources dans le domaine. L'enseignant devrait évaluer le matériel qu'il veut utiliser en classe pour s'assurer qu'il correspond bien au niveau de développement des élèves et qu'il est conforme aux lignes directrices établies par l'école et la division scolaire.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Influences

Faire écrire un paragraphe explicatif dans le journal de bord sur les facteurs qui peuvent avoir une incidence sur la prise de décisions concernant la consommation de certaines substances. L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable de reconnaître et d'expliquer au moins un des facteurs suivants :

- influence des pairs
- influence des médias
- influence de la religion
- influence de l'école
- besoin d'appartenance
- image de soi
- situation familiale ou économique
- curiosité, ennui
- autre : _____

Échelle :



Remarques pour l'enseignant

Beaucoup de gens prennent des drogues comme l'alcool et le tabac. Cependant, la consommation régulière ou excessive de certaines substances mène à la dépendance. D'autre part, il est prouvé que la consommation de certaines substances (licites) comme le tabac peut causer des maladies très graves telles que l'angine de poitrine, le cancer de la langue ou des poumons et la mort.

Parfois des personnes sportives prennent des drogues dans l'espoir d'améliorer leur performance (p. ex. aux Jeux Olympiques). Les drogues peuvent procurer des effets immédiats de courte durée qui sont perçus à tort comme « bénéfiques » : plaisir, légèreté, euphorie, concentration, énergie, force, hallucination. Mais ces effets sont de courte durée. La consommation de drogues entraîne l'accoutumance et la dépendance. À long terme, la consommation de drogues coûte cher à l'individu : il y a décrochage par rapport à la réalité, dépression, dépendance, affaiblissement, risque de maladie (infections de plus en plus fréquentes, bronchites, cancers, sida), risques d'étouffement ou d'arrêt

Remarques pour l'enseignant (suite)

cardiaque, dommages aux organes du corps (cerveau, cœur), sous-alimentation, crime, emprisonnement, risque de mort, mort. De plus, le toxicomane est rarement le seul à en être affecté. Sa famille, son entourage, le système de santé et le système de la justice portent chacun une lourde charge.

La collection *Tes choix, ta santé* examine en détail le problème de la consommation de drogues.

- Le film *Trop, c'est trop* identifie le stress comme un facteur qui peut avoir une incidence sur la prise de décisions.
- Le film *Mal dans sa peau* montre les facteurs de risque qui peuvent avoir un impact sur la prise de décisions.
- Le film *Qui suis-je* montre des jeunes aux prises avec la définition de leur identité.
- L'insécurité et l'angoisse peuvent mener à la consommation de drogues comme le tabac.

Le film *La drogue, vos amis et vous : comment réagir face à la pression des pairs* montre aux élèves les choix qu'ils peuvent faire pour se protéger.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Aimer la vie : tout le monde y gagne!*, Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances, Winnipeg.

La drogue, vos amis et vous : comment réagir face à la pression des pairs, vidéocassette, Windsor (Ontario), Sunburst Communications, c1988, (JPNL / V5743).

Santé et Bien-être social Canada. *Je peux vivre sans ça*, vidéocassette, Ottawa, Santé et Bien-être social Canada, c1993, « Écoute ton cœur », (JYVF / V8700 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Mal dans sa peau*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTE / V8553 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Qui suis-je?*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTE / V8554 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Trop, c'est trop*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTG / V8555 + G).

Visions – Centre of Innovation. C.P. 34007, Kingsway Mall, Edmonton (Alberta) T5G 3G4, 1998. *Health Programs and Information* : [<http://www.visions.ab.ca/>, 16 juin 2001]

5. Habitudes de vie saines



Résultat d'apprentissage spécifique

H.5.3.A.4 *L'élève sera apte à :*

Montrer, à partir de situations simulées, comment il faut avoir recours aux habiletés d'évitement et d'affirmation de soi (c.-à-d. ne pas consommer de médicaments ou d'autres produits sans la surveillance d'un adulte; ne pas jouer avec des substances nocives, comme les poisons, les médicaments, les cigarettes et les solvants, ou même toucher ces substances, refuser de consommer des substances nuisibles) **pour éviter le danger inhérent à certaines situations.**

Suggestions pour l'enseignement

Danger inhérent à certaines situations

- Faire illustrer par des exemples le sens des mots : danger, risque, accident, substances nocives ou nuisibles, solvants.
- Faire dresser une liste des dangers que l'on rencontre dans divers endroits (maison, ailleurs), relatifs à l'utilisation ou à la consommation de médicaments, de substances nocives, de cigarettes ou de solvants. Voir FL1 : CO5 et CO7; FL2 : PO1.

Je suis responsable

- Faire prédire les conséquences éventuelles de certaines situations dangereuses. Demander aux élèves de suggérer des mesures de prévention pour éviter le danger inhérent à certaines situations. Expliquer qu'une conduite responsable est particulièrement importante pour éviter le danger (ne pas consommer de médicaments ou d'autres produits sans la surveillance d'un adulte, lire et reconnaître les symboles de danger, ne pas jouer avec des produits dangereux).
- Demander aux élèves de démontrer avec des situations simulées ce qu'est une conduite responsable. Voir SN : 3-1J. Faire des pancartes, des brochures, des pictogrammes, des discours démontrant les règles de sécurité à adopter dans certaines situations, par rapport à la consommation de médicaments et à l'utilisation de substances nocives (poisons, cigarettes, solvants). Voir FL1 : É3; FL2 : PÉ1.

Note :

Encourager la participation des familles à l'étiquetage et au rangement appropriés des substances qui peuvent être nocives (p. ex. cocher un tableau qui nomme les substances nocives, l'endroit où elles se trouvent, et le danger qui y est associé). Encourager les familles à discuter avec leurs enfants des dangers associés à certaines substances ou à certaines situations relatives aux substances nocives et à pratiquer des stratégies d'affirmation de soi ou d'évitement pour réduire les dangers.

Symboles

- Faire observer, décrire et expliquer les symboles qui se trouvent sur l'emballage des substances nocives (poison, corrosif, explosif, inflammable). Associer certains produits à ces symboles.



Voir les annexes 20 et 21.

Danger d'inhalation

- Expliquer ce qu'inhaler signifie. Montrer que certaines choses sont bonnes à inhaler, comme l'odeur d'un bon repas ou le parfum d'une fleur. Montrer que certaines choses sont dangereuses à inhaler, même lorsqu'il n'y a pas de symbole sur l'emballage pour signaler ce type de danger (p. ex. l'odeur d'un solvant chimique). Expliquer les effets de ce type d'inhalation sur le corps humain (p. ex. sur le cerveau).

Suggestions pour l'enseignement (suite)

- Lancer un concours pour créer un nouveau symbole relatif au danger d'inhalation de certaines substances. Organiser une campagne de sensibilisation au danger de l'inhalation et présenter le nouveau symbole. Écrire un article dans le journal local pour présenter le symbole et expliquer les effets de l'inhalation de substances nocives sur le corps humain. Voir FL1 : É3; FL2 : PÉ1.

Attention au tabac

- Expliquer ce qu'est la nicotine et ses effets sur le corps. Expliquer qu'aucun produit du tabac n'est sain, qu'il s'agisse de cigarettes, de cigares, de pipes, de tabac « mentholé » ou « sans additif ». Tous les produits du tabac sont nocifs à la santé. Faire et présenter une recherche sur les effets nocifs de la consommation de tabac. Créer des pancartes ou faire un collage pour mettre en garde contre l'utilisation du tabac.
- Faire une recherche sur l'influence de la publicité en ce qui concerne la cigarette. Faire découper des illustrations de revues ou de magazines qui encouragent la consommation de cigarettes. Reconnaître dans ces illustrations les stratégies et les tactiques utilisées pour tromper le consommateur (p. ex. une femme aguicheuse et une cigarette; l'argent ou le succès et la cigarette; une vie sportive et la cigarette). Écrire un paragraphe pour dénoncer cette publicité mensongère.
- Faire créer une affiche publicitaire « réaliste » qui montre ce qui peut arriver à une personne qui consomme des cigarettes ou du tabac (utiliser des photos ou illustrations provenant de brochures médicales ou de campagnes antitabac). Voir FL1 : É3; FL2 : PÉ1. Faire une recherche sur le tabac dans Internet et présenter les résultats (sous forme de diagrammes).

Note :

Utilisation du tabac pour les cérémonies traditionnelles des autochtones : Le tabac ne doit pas être fumé et est considéré comme une drogue traditionnelle au même titre que le cèdre, le sauge et le foin d'odeur (« sweetgrass »). D'autres cultures utilisent la fumée pour la purification et la prière. Inviter un sage pour expliquer l'utilisation des drogues traditionnelles dans les cérémonies.

Habilités d'affirmation de soi et d'évitement pour réduire le danger inhérent à certaines situations

- Demander aux élèves de démontrer par des jeux de rôle des manières efficaces d'éviter les situations dangereuses ou de s'affirmer face au danger. Préparer des scénarios appropriés à la classe. Voici quelques exemples possibles de situations à exploiter (les élèves peuvent aussi bien choisir le théâtre de marionnettes) :

Suggestions pour l'enseignement (suite)

Exemples de situations :

<input type="checkbox"/>	Jean et ses frères et sœurs (ou ses amis) jouent seuls à la maison. L'un d'eux découvre des pilules rondes colorées dans un placard. De quoi pourrait-il s'agir? De quelles manières pourraient-ils réagir? Quelles seraient les conséquences d'un mauvais choix? Comment pourriez-vous les aider à prendre une bonne décision? (voir C.4.3.A.3)
<input type="checkbox"/>	Renée est dans la salle de bain. En ouvrant un des meubles, elle découvre toutes sortes de produits étiquetés, dont certains marqués de symboles de danger. Par curiosité, elle commence à les ouvrir. Pensez-vous qu'elle a raison? Pourquoi? Que feriez-vous si vous étiez à sa place?
<input type="checkbox"/>	Trois amies se retrouvent ensemble un vendredi soir chez l'une d'elles. Les parents se sont absentés pour la soirée. Les filles s'ennuient. Elles découvrent dans le garage sur une étagère deux bouteilles qui semblent contenir de la limonade. Les filles s'en emparent et sortent des verres pour boire. Si vous aviez le pouvoir d'intervenir, que feriez-vous et pourquoi?
<input type="checkbox"/>	Antoine est en train de corriger les erreurs dans son cahier avec du correcteur liquide. Il aime l'odeur de ce produit et l'inhale. Vous êtes son ami et vous le voyez faire. Comment réagissez-vous? Pourquoi? Listez au moins trois bonnes raisons de ne pas inhaler ce genre de produits.
<input type="checkbox"/>	Deux amies jouent au docteur avec leurs poupées. L'une d'elles décide de faire semblant de donner des médicaments à sa poupée pour la guérir. Elle sort les médicaments qui se trouvent dans l'armoire à pharmacie; elle aime la couleur des petites pastilles qu'elle tient dans sa main et veut en goûter une. Que lui conseillerez-vous? Pourquoi? Donnez au moins trois bonnes raisons de ne pas utiliser les médicaments de l'armoire à pharmacie (pas de permission des parents; pas prescrit pour elle; médicament prescrit pour une maladie particulière; la dose dépend de la taille, du poids, de l'âge et de la condition de la personne; un médicament n'est pas un bonbon; il pourrait y avoir d'autre chose dans le contenant).
<input type="checkbox"/>	Annick et Éric décident de fabriquer un modèle réduit d'avion et de le peindre. Les parents sont occupés dans la cuisine. Ils cherchent au sous-sol et trouvent toutes sortes de choses qui leur semblent utiles pour réaliser leur projet dans l'atelier de la mère d'Annick : de la colle de modèle réduit, de la peinture en bombe aérosol, des outils, du décuplant et du vernis. Ils s'installent dans le sous-sol et se mettent à la tâche. Pouvez-vous nommer au moins trois erreurs qu'ils commettent (pas de permission pour utiliser de vrais outils; aération insuffisante dans un sous-sol; danger d'inhalation; produits dangereux à manier)? Faire jouer la scène en faisant ressortir les dangers.
<input type="checkbox"/>	Tu t'ennuies chez toi. Un ami t'appelle et t'invite à jouer à un jeu « intéressant » chez lui. Quand tu arrives chez lui, il essaie de te convaincre de faire une « vraie expérience scientifique » avec des produits d'entretien entreposés dans la remise de ses parents. Tu hésites. Pourquoi? Est-ce difficile parfois de dire ou non à ses amis? De quelles manières pourrais-tu refuser cette offre? Quelles seront les conséquences de la décision que tu prends (faire analyser plusieurs décisions possibles et leurs conséquences respectives)?

Je dis non

- Faire une démonstration de la manière de dire non et de s'affirmer dans des situations semblables aux situations précédentes. Voir C.4.3.B.4.
- Faire des mimes qui démontrent des manières efficaces d'éviter les situations dangereuses relatives aux substances nocives ou aux drogues, qu'elles soient licites ou illicites.
- Faire découper des illustrations publicitaires de produits dangereux à inhaler et fabriquer une pancarte ou une brochure d'avertissement.
- Faire voir un film sur les dangers des drogues ou des substances nocives et poser des questions pour amener les élèves à reconnaître les dangers et des manières efficaces de les éviter.

Suggestions pour l'enseignement (suite)

Notes :

- Selon les auteurs *des Chemins de la santé*, « il arrive parfois qu'une substance qu'on croit bien connaître ou qui se trouve dans un récipient familier ne soit pas toujours ce qu'on pense » (p. ex. eau et vinaigre blanc). Consulter *Les chemins de la santé : décisions concernant l'alcool et les autres drogues* pour d'autres renseignements ou stratégies d'enseignement.
- Le film *La drogue, vos amis et vous : comment réagir face à la pression des pairs* suggère des moyens efficaces de s'affirmer et de refuser la consommation de drogues.

Je m'affirme!

- Faire appliquer les étapes de résolution de problèmes (voir C.4.3.A.3) à des situations types.



Voir l'annexe 14.

- Faire appliquer à des situations types ou à un film comme *La drogue, vos amis et vous : comment réagir face à la pression des pairs* ou *Savoir décider*, des stratégies d'affirmation de soi et d'évitement :
 - regarder la personne dans les yeux et dire non
 - s'éloigner d'un danger
 - demander la permission d'un adulte fiable
 - se confier à une personne responsable



Voir l'annexe 12.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Attention au tabac

L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si la pancarte ou le collage de l'élève contient les éléments suivants :

- un danger relatif à un produit du tabac
- l'endroit où l'on rencontre ce danger
- au moins une mesure de prévention
- au moins une recommandation

Échelle :

3 : 4 éléments

2 : 2 ou 3 éléments

1 : moins de 2 éléments

Observation : Je m'affirme

L'enseignant note si les élèves utilisent efficacement des stratégies d'affirmation de soi et d'évitement dans leur jeu de rôle.



Voir l'annexe 12.

Remarques pour l'enseignant

La drogue est une substance qui a un ou plusieurs effets sur le fonctionnement naturel du corps humain. Différencier entre les drogues licites (comme les médicaments) et les drogues illicites (comme les stupéfiants) (voir C.5.3.D.1). Faire comprendre aux élèves que les médicaments sont des drogues licites dans la mesure où ils sont recommandés par un médecin ou un pharmacien et que leur utilisation est justifiée médicalement. En aucun cas l'enfant ne devrait prendre ou toucher des médicaments sans le consentement d'un adulte fiable (parent, médecin, pharmacien). Une drogue licite mal utilisée peut être nocive pour le corps humain. Les drogues illicites ne sont pas permises.

Certaines drogues, comme la nicotine, sont vendues au public dans des produits de consommation, comme les cigarettes. Cependant, en raison de leurs effets nocifs sur la santé, ces drogues sont à éviter. Consulter les sites Internet (*Centre de toxicomanie et de santé mentale*) et les ressources disponibles pour d'autres renseignements à ce sujet.

La nicotine est considérée comme un stimulant qui agit sur le système nerveux central. Une personne devient dépendante lorsqu'elle ne peut plus se passer de la drogue et que son fonctionnement normal en dépend. La dépendance se fait progressivement : l'organisme commence par tolérer la drogue, puis en réclame de plus en plus. La consommation régulière de drogues affecte les facultés, les émotions et les comportements humains. D'autre part, les gens qui consomment des drogues peuvent avoir d'autres problèmes indirectement associés à leur consommation, p. ex. il arrive qu'un mégot soit la cause d'un incendie.

Les substances à inhaler ne font pas toujours partie de la catégorie des drogues illicites car elles sont vendues (à bas prix) comme produits d'entretien ou d'artisanat. On les trouve dans la plupart des maisons : il s'agit souvent de produits ménagers (p. ex. solvants) ou de bureau (p. ex. colle, correcteur liquide). Les enfants peuvent inhaler ces substances accidentellement ou par curiosité, sans savoir qu'elles ont des effets nocifs sur leur santé. Cependant les conséquences peuvent être très graves (p. ex. arrêt cardiaque). Il est important que l'enfant comprenne que les produits d'entretien ou de nettoyage ne doivent pas être utilisés sans la surveillance d'un adulte fiable et qu'ils doivent être utilisés en tenant compte de certaines conditions : mode d'emploi, restrictions d'emploi, emploi approprié.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BELL, Sharyn. *Santé en tête : guide ressources pour les enseignantes et les enseignants*, Montréal, Chenelière, 1993, (613.0433 R643s 01 et 02).

Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies. *Centre virtuel de documentation sur l'alcool, le tabac et les autres drogues* : [<http://www.atod.org/francais/home.asp>, 5 juillet 2001]

Direction de la formation générale des jeunes. *Fiches d'activités complémentaires au guide d'activités « éducation à la santé » sur la prévention de la toxicomanie : primaire : formation personnelle et sociale*, Montréal, Ministère de l'éducation du Québec, c1992, (613.8/F724).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Sciences de la nature 3^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1999, (P.D. 372.35 P964 3e).

Fondation de la recherche sur la toxicomanie. *N'y touche pas*, Secrétariat d'État du Canada, Ottawa, 1985, (Vidéo BXS0 / V8266 + G).

Fondation de la recherche sur la toxicomanie. *Pas de quoi renifler*, Secrétariat d'État du Canada, Ottawa, 1985, (Vidéo BXSQ / V8267 + G).

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Aimer la vie : tout le monde y gagne!*, Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances, Winnipeg.

KOSS, Denise, Kenn WHITE et Mark STROPLE. *Les chemins de la santé : décisions concernant l'alcool et les autres drogues*, Winnipeg (niveau primaire), Fondation canadienne de lutte contre l'alcoolisme, 1986, (613.8071/S243c/01).

La drogue, vos amis et vous : comment réagir face à la pression des pairs, Windsor (Ontario), Sunburst Communications, c1988, (JPNL / V5743).

MARR, Jean, et Yvon DESAUTELS. *La bonne drogue et la mauvaise drogue*, Montréal, Éditions Pauline/Apostolat des Éditions, c1971, (613.8/M358g.Fd).

Nechi Training, Research and Health Promotions Institute, C.P. 34007, Kingsway Mall, Edmonton (Alberta) T5G 3G4 : [<http://www.nechi.com/>, 5 juillet 2001]

PARENT, Guy. *La pharmacie de M. Tremblay*, Ottawa, Carleton Productions, 198- (Vidéo BUGP / V8182 + G).

SANDERS, Pete, et autres. *la drogue*, Montréal, École active, 1989, « Parlons-en », (362.293 H489d).

SANDERS, Pete, et autres. *Pourquoi fumer?*, Montréal, École active, 1989, « Parlons-en », (613.85 S215p).

Santé et Bien-être social Canada. *Moi, je me bouge!*, vidéocassette, Montréal Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTK / V8559 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Bienvenue dans la gang, Monsieur Chang*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTI / V8557 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Changement d'air*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JMTN / V8562 + G).

Santé et Bien-être social Canada. *Savoir décider*, vidéocassette, Montréal, Productions Pixart, c1990, « Tes choix, ta santé », (JM TL / V8560 + G).

Seattle Institute for Child Advocacy Committee for Children. *Oui, tu peux dire non!*, Regina, Canadian Learning Company, c1985, (JHLL / V4112).

Visions – Centre of Innovation. C.P. 34007, Kingsway Mall, Edmonton (Alberta) T5G 3G4.

Working with Aboriginal Elders, Earth Concepts : Health Programs and Information : [<http://www.visions.ab.ca/>, 16 juin 2001]



5. Habitudes de vie saines

ANNEXES

- Annexe 1 : Évaluation des habiletés motrices fondamentales
- Annexe 2 : Habiletés motrices fondamentales : Locomotion
- Annexe 3 : Habiletés motrices fondamentales : Manipulation (A)
- Annexe 4 : Habiletés motrices fondamentales : Manipulation (B)
- Annexe 5 : Habiletés motrices fondamentales : Équilibre
- Annexe 6 : Évaluation anecdotique
- Annexe 7 : Liste de contrôle
- Annexe 8 : Le franc-jeu
- Annexe 9 : Bonne et mauvaise posture
- Annexe 10 : Les parties du corps
- Annexe 11 : Processus de résolution de conflits
- Annexe 12 : Je m'affirme
- Annexe 13 : Étapes du processus de prise de décisions
- Annexe 14 : Résolution de problèmes
- Annexe 15 : L'écoute active
- Annexe 16 : Je me calme
- Annexe 17 : Objectifs simples
- Annexe 18 : Je m'exerce
- Annexe 19 : Mes pratiques quotidiennes d'hygiène personnelle
- Annexe 20 : Symboles des produits dangereux
- Annexe 21 : Les produits dangereux
- Annexe 22 : L'arc-en-ciel (*Guide alimentaire canadien*)

Année : _____

_____ Trimestre

Noms	Locomotion																								
	Courir					Sauter à pieds joints					Sauter à cloche-pied					Galoper					Sautiller				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1.																									
2.																									
3.																									
4.																									
5.																									
6.																									
7.																									
8.																									
9.																									
10.																									
11.																									
12.																									
13.																									
14.																									
15.																									
16.																									
17.																									
18.																									
19.																									
20.																									
21.																									
22.																									
23.																									
24.																									
25.																									



Annexe 3 : Habiletés motrices fondamentales : Manipulation (A)

Année : _____

 Trimestre

Noms	Manipulation																								
	Faire rouler					Lancer par-dessous l'épaule					Lancer par-dessus l'épaule					Frapper					Donner un coup de pied				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1.																									
2.																									
3.																									
4.																									
5.																									
6.																									
7.																									
8.																									
9.																									
10.																									
11.																									
12.																									
13.																									
14.																									
15.																									
16.																									
17.																									
18.																									
19.																									
20.																									
21.																									
22.																									
23.																									
24.																									
25.																									



Année : _____

Trimestre

Noms	Manipulation									
	Attraper					Faire rebondir				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										
15.										
16.										
17.										
18.										
19.										
20.										
21.										
22.										
23.										
24.										
25.										



Annexe 5 : Habiletés motrices fondamentales : Équilibre

Année : _____

Trimestre

Noms	Équilibre									
	Statique					Dynamique				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										
15.										
16.										
17.										
18.										
19.										
20.										
21.										
22.										
23.										
24.										
25.										





Donner une chance
égale à chacun de
participer



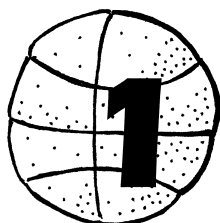
Se maîtriser
en tout temps



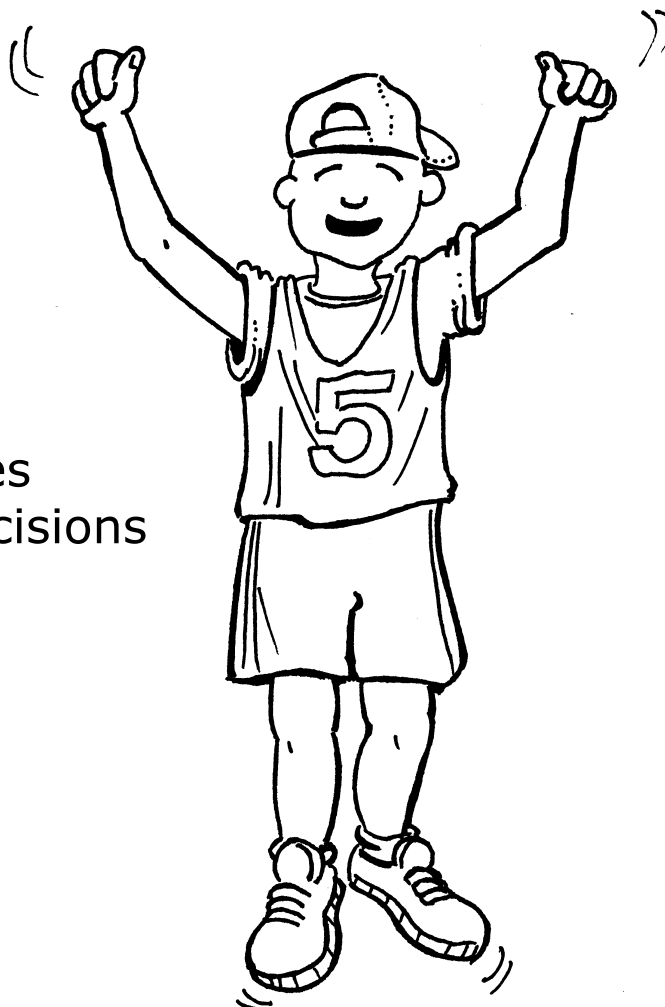
Respecter
l'adversaire



Respecter les arbitres
et accepter leurs décisions

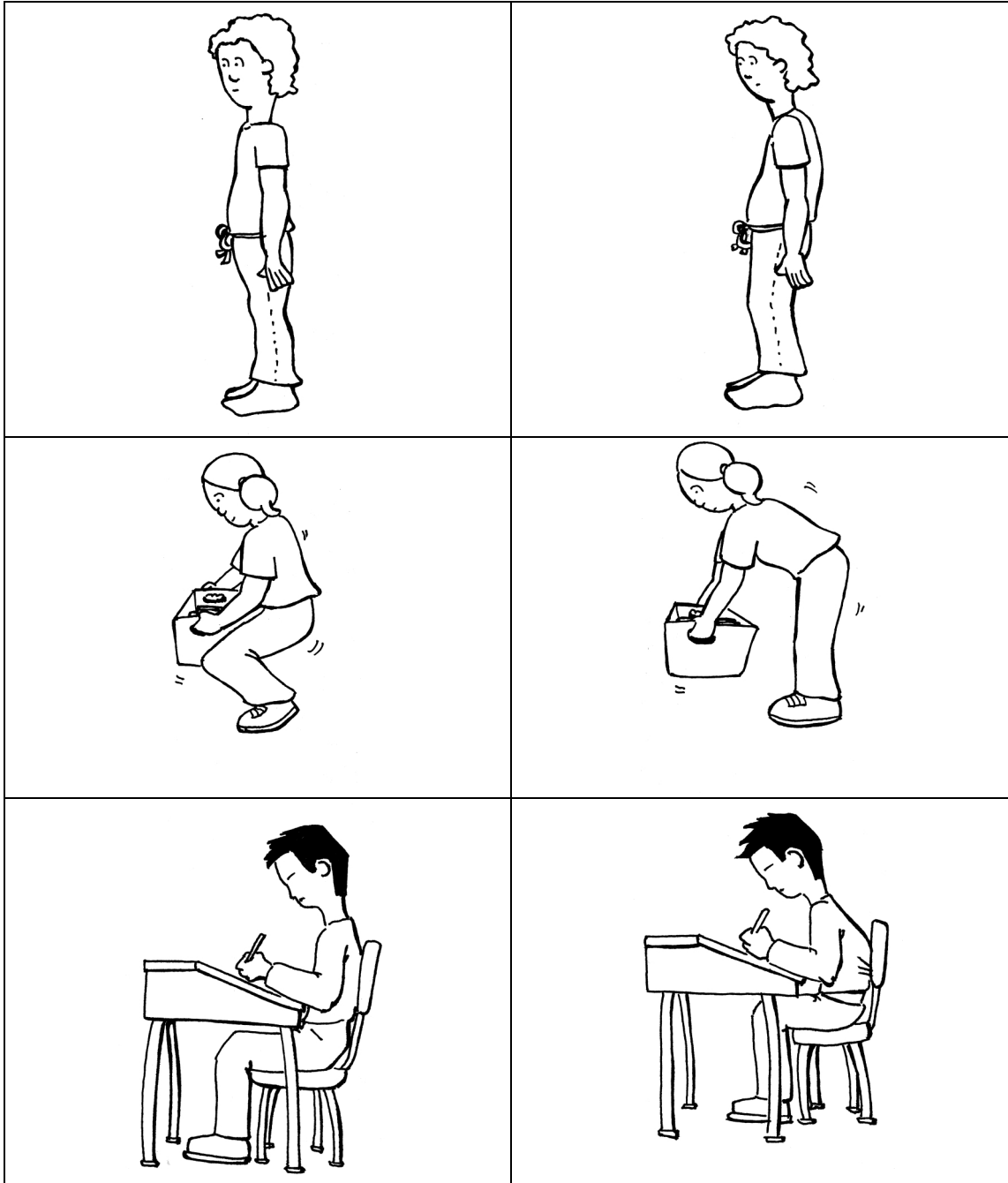


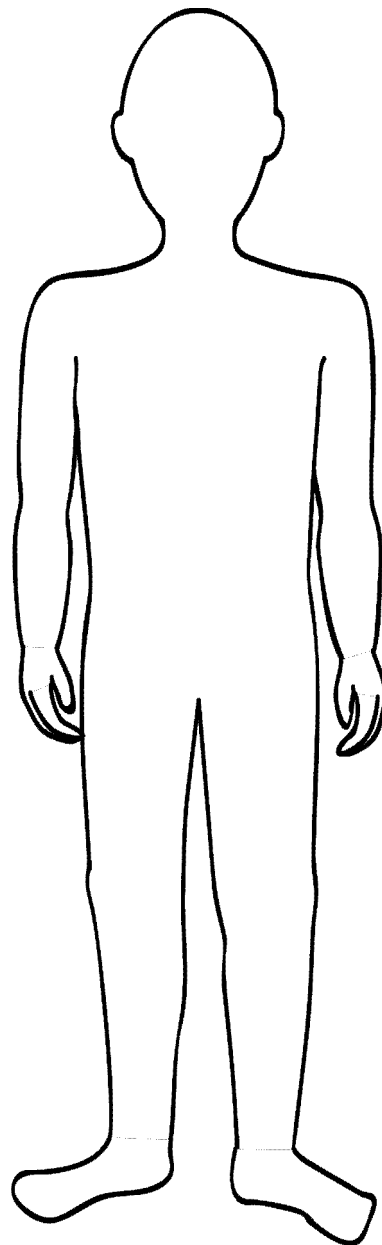
Respecter
les règles



BONNE POSTURE

MAUVAISE POSTURE





1. Identifier le but

- Ce qui est arrivé: _____
_____.
- Comment je me sens («message je») : Je me sens _____ quand tu
_____ parce que _____.
- Je comprends le point de vue de l'autre: _____
_____.

2. Identifier les contraintes, les limites, les solutions

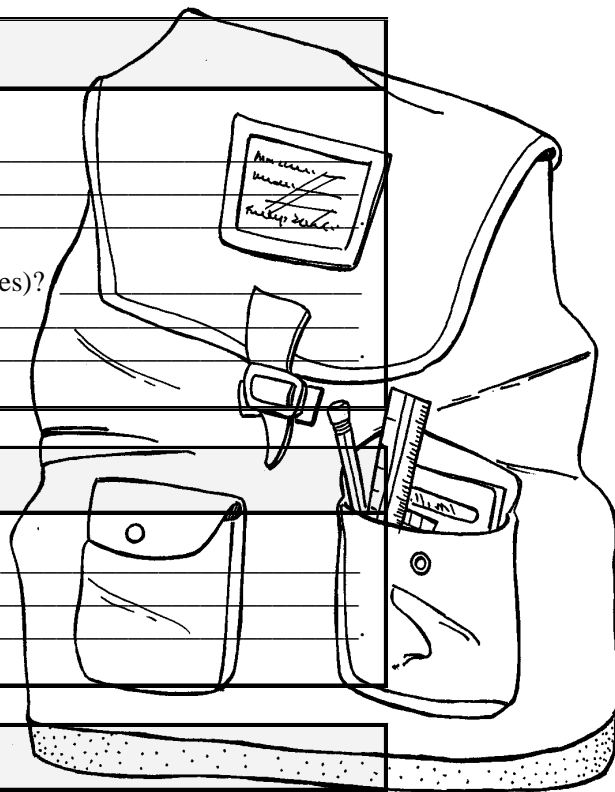
- Ce que je peux faire pour résoudre le conflit: _____
_____.
- Suis-je d'accord avec la solution proposée par l'autre (les autres)? _____
_____.

3. Choisir la meilleure solution

- On décide ensemble de la meilleure solution: _____
_____.

4. Évaluer l'efficacité

- Notre solution est-elle efficace? _____
- Le problème est-il résolu? _____
- Ce qu'il faut changer: _____



 <p>Non.</p>	<p>Je regarde la personne dans les yeux et je dis « Non ».</p>
	<p>Je m'éloigne du danger.</p>
	<p>Je demande la permission d'un adulte fiable.</p>
	<p>Je me confie à une personne responsable.</p>



Énonce le problème



Trouve des idées



Vérifie les règles



Fais le meilleur choix



1. Je reconnais le problème

Je me sens : _____

Voici les faits : _____

J'écris une phrase courte pour décrire le problème : _____

2. Je cherche des solutions

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3. J'évalue les solutions

Mes quatre meilleures solutions :

- _____
- _____
- _____
- _____

Les critères d'évaluation :

- ce que je connais en matière de santé?
- les valeurs de ma famille?
- mes valeurs spirituelles?
- les valeurs de mon école?
- les valeurs de ma communauté?

4. Je décide, j'adapte

Je décide de : _____

J'adapte ou je modifie : _____





1. Je me dis : « Je peux me calmer ».



2. Je respire 3 fois lentement.



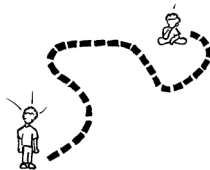
3. Je compte lentement à rebours, de 10 à 1.



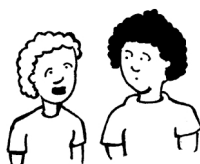
4. J'ai une pensée agréable.



5. Je m'éloigne de la situation qui me fâche.



6. Je parle à quelqu'un.



7. Je fais une activité physique.



8. Je dessine la situation qui me fâche.





9. Je joue avec de la plasticine.



10. Je fais une bonne action.



 Objectif atteint  Objectif pas encore atteint	L	M	M	J	V	S	D
Mon objectif : _____ _____ _____							
Mon objectif : _____ _____ _____							
Mon objectif : _____ _____ _____							
Mon objectif : _____ _____ _____							

Je coche le jour de la semaine chaque fois que je m'exerce :

	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
Semaine 1							
Semaine 2							
Semaine 3							
Semaine 4							

Je surveille mes progrès : « où j'en suis à la fin de la semaine? »

Échelle	Première semaine	Deuxième semaine	Troisième semaine	Quatrième semaine	Cinquième semaine
5 😊	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4
3 😐	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2
1 😞	1	1	1	1	1



Annexe 19 : Mes pratiques quotidiennes d'hygiène personnelle

	Hygiène dentaire	Hygiène du corps	Alimentation	Sommeil	Activité physique	Habillement
Action						
Quand						
Où						
Comment						
Modification						



SYMBOLES DES PRODUITS DANGEREUX



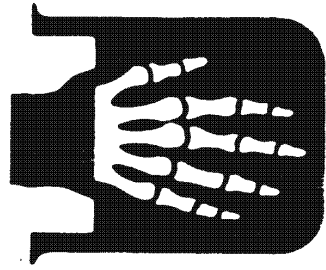
TOXIQUE



INFLAMMABLE

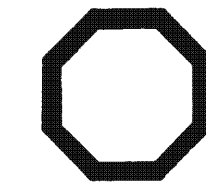


EXPLOSIF

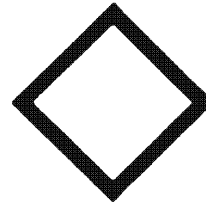


CORROSIF

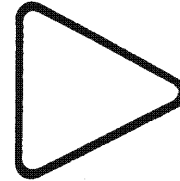
Les symboles ci-dessus indiquent le TYPE de danger relatif au produit.
Les cadres ci-dessous indiquent la gravité du danger.
(les symboles sont toujours dessinés dans un cadre)



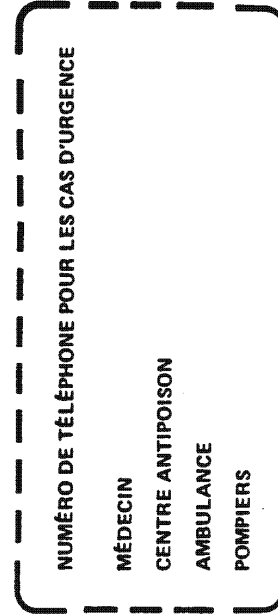
DANGER



ATTENTION



PRÉCAUTION



Je complète les définitions avec les mots en caractères gras.

losange - poison - octogone - explosif - inflammable - corrosif - triangle

1. Un produit _____ peut exploser sous l'effet de la chaleur ou d'un choc.
2. Un produit _____ est un produit qui attaque violemment la peau, la chair, les os et cause de graves brûlures.
3. Ces trois formes _____, _____, _____, indiquent que le produit est dangereux et qu'il faut être prudent et responsable en tout temps. Tu ne peux l'utiliser sans la permission et la supervision d'un adulte fiable.
4. Un produit _____ peut s'enflammer facilement (allumette, chaleur, étincelle).
5. Un _____ est une substance qui peut causer la mort si elle est bue ou avalée.

Relie par un trait les numéros des définitions ci-dessus aux symboles suivants:

1



2



3



4



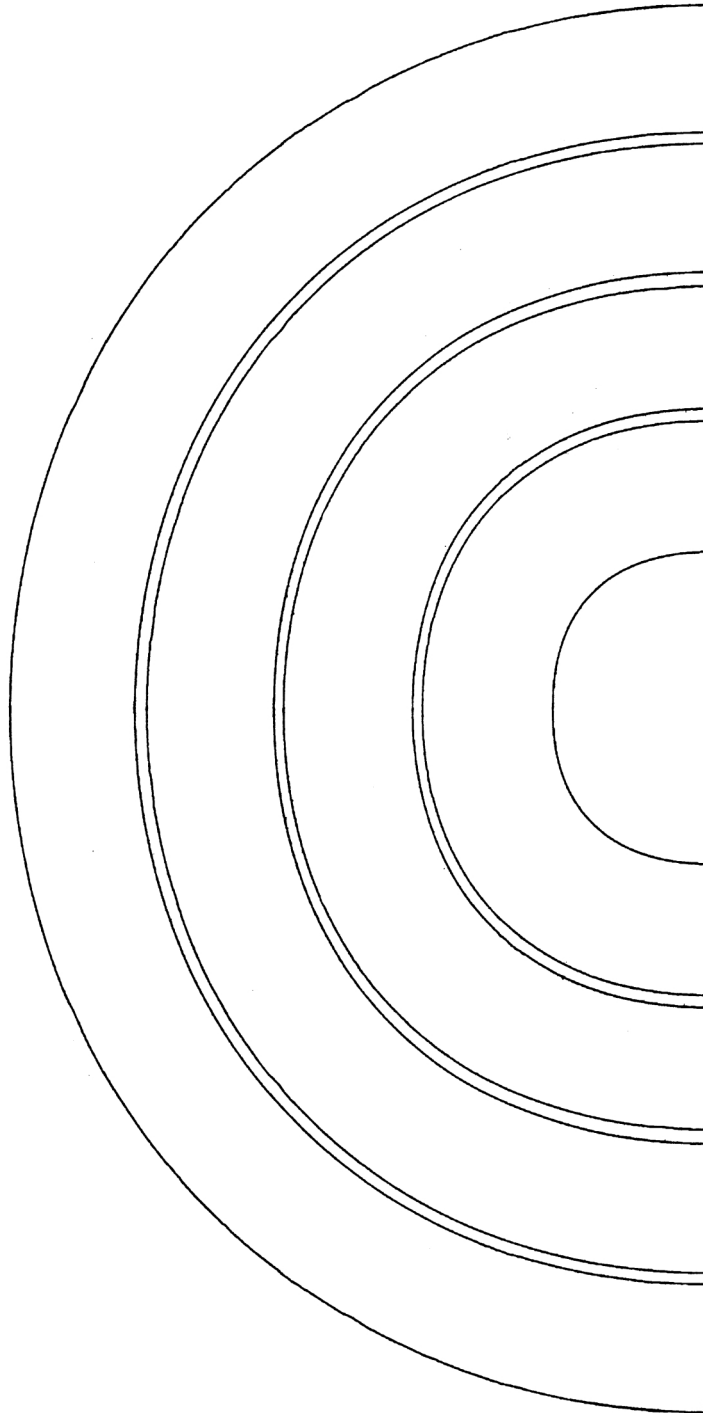
5



Annexe 22 : L'arc-en-ciel (*Guide alimentaire canadien*)

Éducation physique et
Éducation à la santé
3^e année

Nom _____ Niveau _____ Date _____



Viandes et
substituts

Rouge

Produits
laitiers

Bleu

Légumes
et fruits

Vert

Produits
céréaliers

Jaune



7. Je fais une activité physique.



8. Je dessine la situation qui me fâche.



9. Je joue avec de la plasticine.



10. Je fais une bonne action.

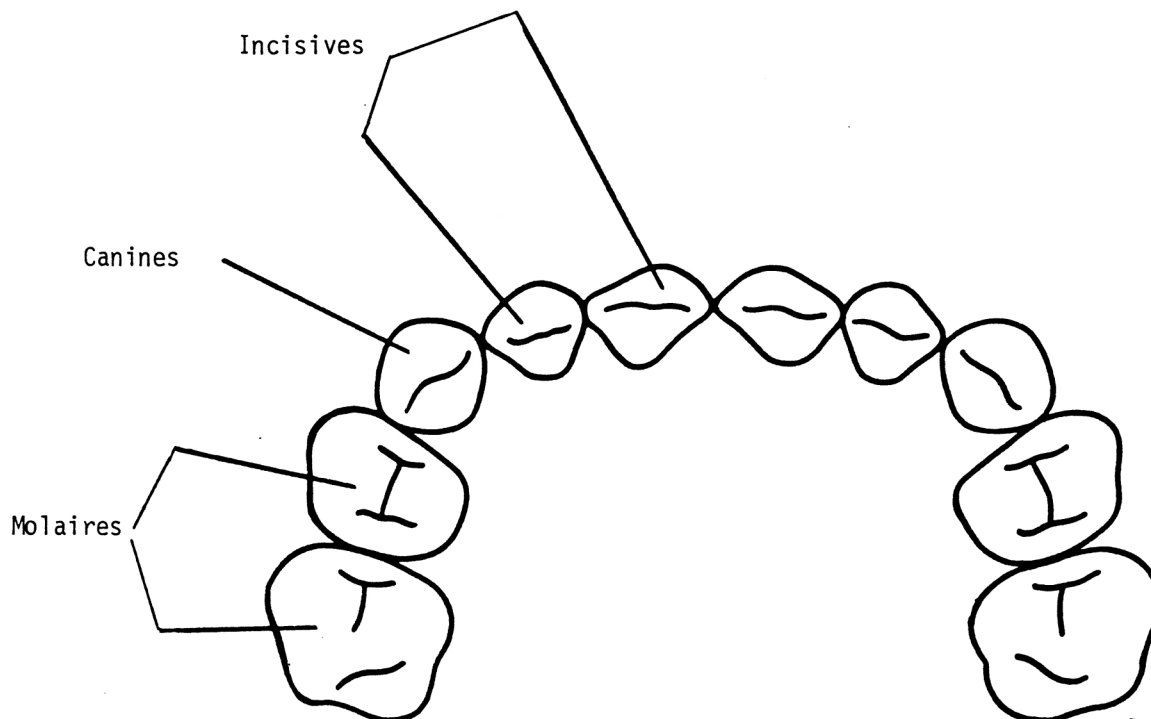


Nom : _____

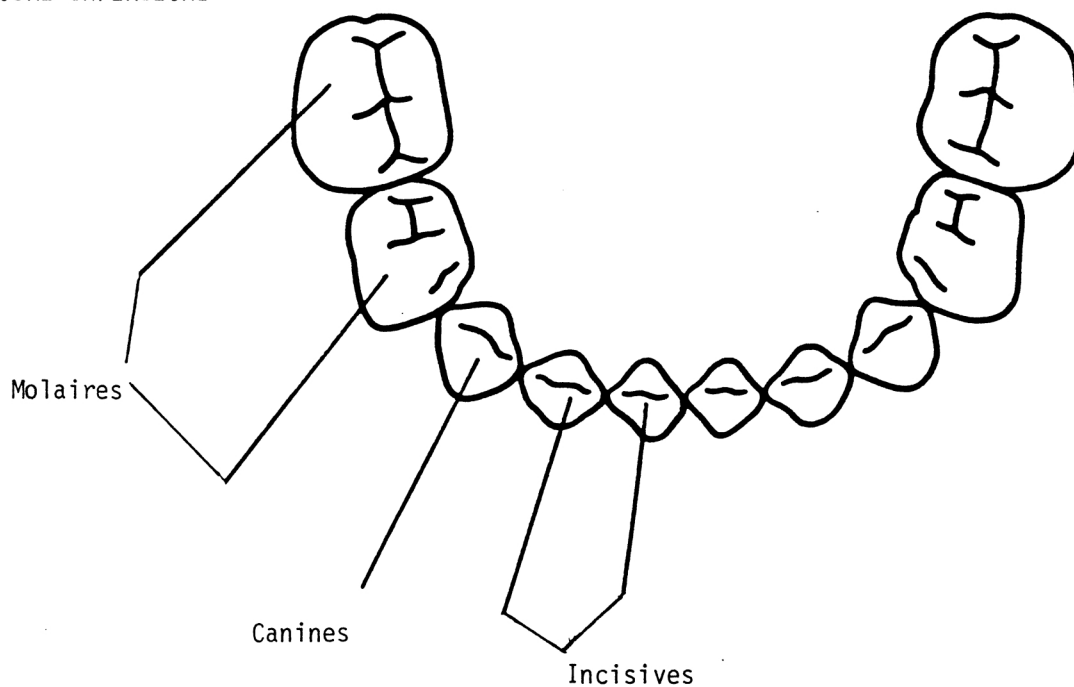
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Prendre un bain ou une douche							
Se laver les cheveux							
Se laver les mains							
Se changer							
Se brosser les dents							
Faire de l'activité physique							



MÂCHOIRE SUPÉRIEURE

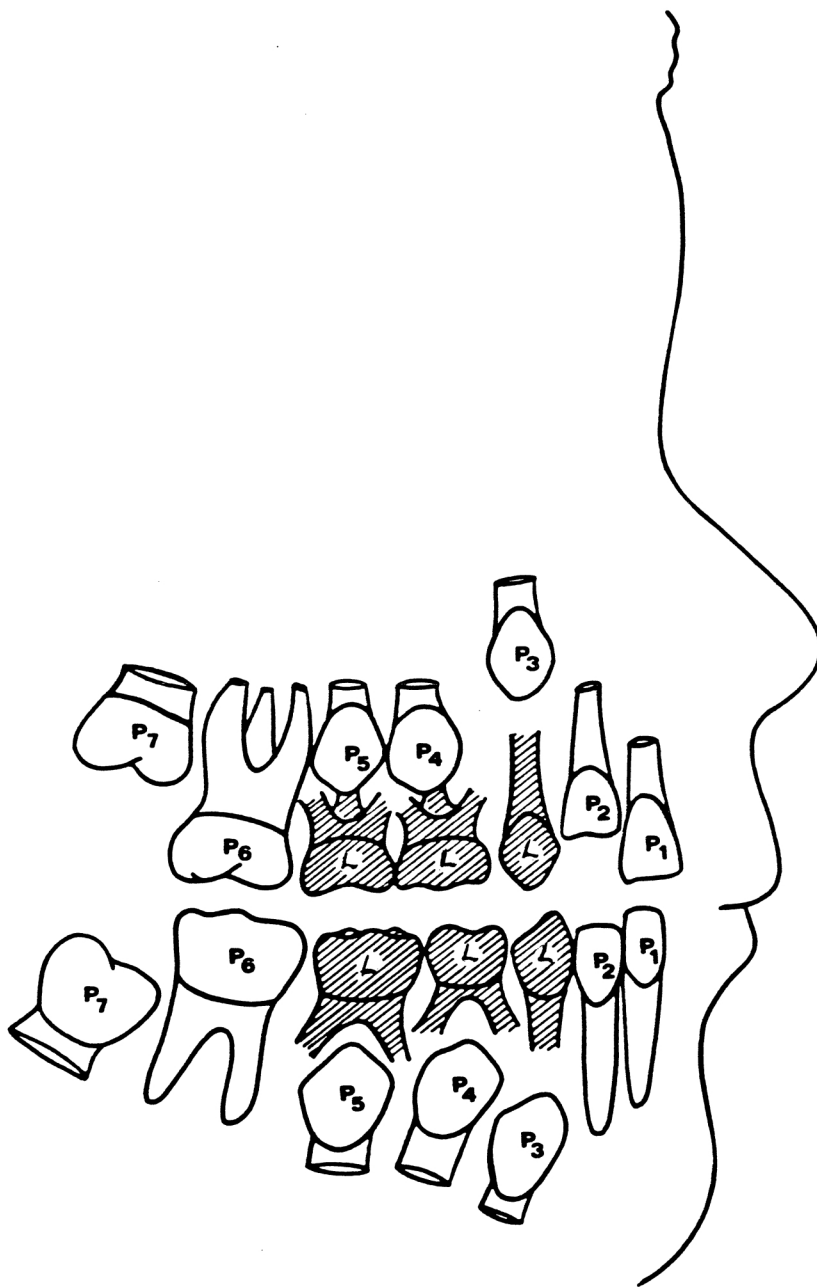


MÂCHOIRE INFÉRIEURE

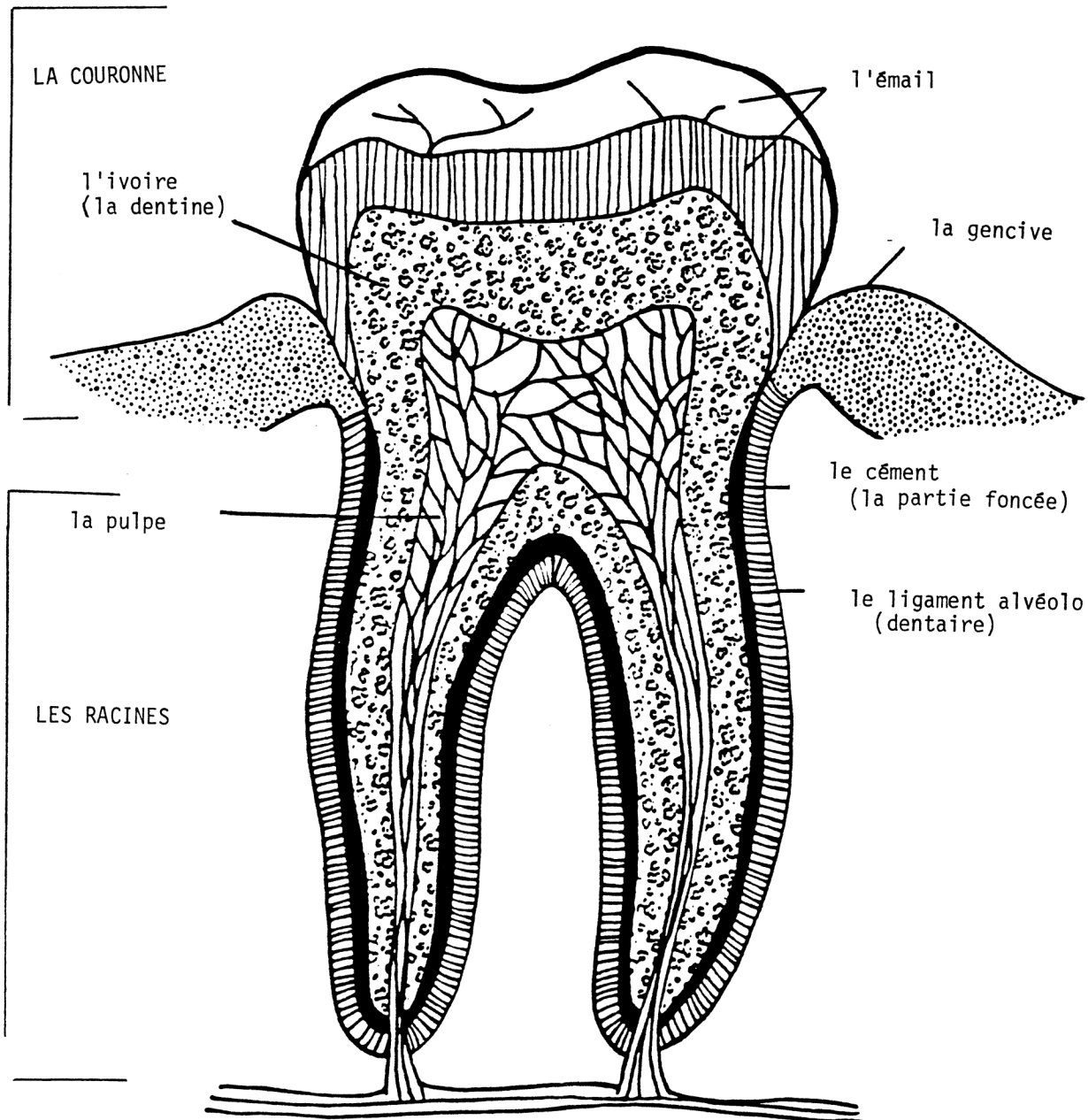


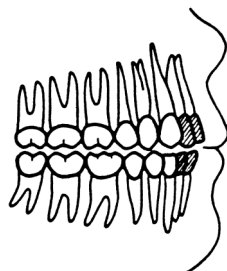
P = dents permanentes

- 1 – Incisives
- 2 – Incisives
- 3 – Canines
- 4 – Prémolaires
- 5 – Prémolaires
- 6 – Molaires (6 ans)
- 7 – Molaires (12 ans)



Annexe 26 : Section transversale d'une molaire

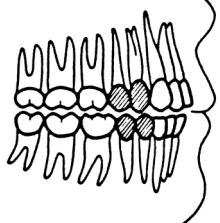




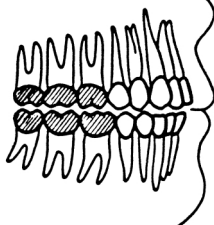
Les incisives tout comme les ciseaux servent à couper les aliments



Les canines tout comme les fourchettes servent à déchirer les aliments.



Les prémolaires tout comme les casse-noisettes servent à broyer la nourriture.



Les molaires tout comme les mortiers ou les moulins à viande servent à broyer la nourriture.

Annexe 28 : Mes pratiques quotidiennes d'hygiène personnelle

	Hygiène dentaire	Hygiène du corps	Alimentation	Sommeil	Activité physique	Habillement
Action						
Quand						
Où						
Comment						
Modification						



APPENDICES

Appendice A : Extraits de *Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*

Nature de la discipline

Comme son nom l'indique, le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain* (*Cadre*) est issu de la fusion de deux matières scolaires : l'éducation physique et l'éducation à la santé. Il propose une approche pédagogique globale de la relation étroite entre le corps et l'esprit en vue de promouvoir un mode de vie actif et sain. Les résultats d'apprentissage et les stratégies contenus dans les pages qui suivent sont issus d'une approche inclusive et globale qui favorise l'activité physique et le bien-être la vie durant, tout en faisant appel à des activités d'apprentissage interactives entraînant une participation très active des élèves.

Vision

La vision qui sert de fondement au *Cadre* est la suivante :

Modes de vie actifs physiquement et sains pour tous les élèves

Le *Cadre* propose une vision unifiée pour l'avenir : permettre à tous d'adopter un mode de vie sain intégrant l'activité physique. La fusion de l'éducation physique et de l'éducation à la santé accroît l'importance de ces deux matières et du message incitant les élèves à faire des choix sains et sécuritaires concernant leur mode de vie. Par exemple, certains éléments du programme d'éducation physique et d'éducation à la santé, comme la gestion de la condition physique et les habiletés interpersonnelles, acquièrent une signification plus importante et réelle lorsque les élèves peuvent constater concrètement les effets bénéfiques de l'activité physique sur leur santé et au plan social.

But

Le but du *Cadre* s'énonce comme suit :

Fournir aux élèves un programme équilibré d'activités planifiées leur permettant d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés et des attitudes propices à l'adoption d'un mode de vie sain intégrant l'activité physique.

Fonction du *Cadre*

Le *Cadre* est conçu pour transmettre à tous les élèves les connaissances, les habiletés et les attitudes qui feront d'eux des personnes actives physiquement et capables de prendre des décisions susceptibles d'améliorer leur qualité de vie. Il constitue le document de base orientant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de l'éducation physique et de l'éducation à la santé. Le *Cadre* constitue aussi la base à partir de laquelle pourront être élaborés divers documents pédagogiques d'éducation physique et d'éducation à la santé. Il aide les administrateurs et d'autres intervenants du domaine de l'éducation à effectuer les premiers stades de leur planification pédagogique. Le *Cadre* définit les résultats d'apprentissage généraux escomptés de la maternelle à la quatrième année du secondaire et les résultats d'apprentissage spécifiques escomptés de la maternelle à la deuxième année du secondaire, période pendant laquelle l'éducation physique et l'éducation à la santé constituent une matière



obligatoire. L'éducation physique et l'éducation à la santé est une matière facultative au secondaire 3 et au secondaire 4.

Le *Cadre* est conçu pour inciter les enseignants à établir des liens avec les autres programmes d'études, conformément à l'approche préconisant l'intégration des matières. Certains sujets liés à la santé sont traités dans d'autres matières, comme les systèmes du corps humain et la nutrition, qui font partie du programme d'études de sciences de la nature. La présence d'éléments liés à la santé dans d'autres programmes d'études devrait rendre les objets d'apprentissage plus pertinents aux yeux des élèves. L'annexe B du *Cadre* : Liens curriculaires, contient des détails à ce sujet.

De plus, certains éléments, tels que la gestion des choix de vie et de carrière, la diversité humaine, l'utilisation des technologies de l'information et le développement durable, devraient faire partie intégrante des résultats généraux en matière d'éducation (de la maternelle au secondaire 4).

Temps alloué (de la maternelle à la 8^e année)

L'éducation physique et éducation à la santé constitue une matière obligatoire de la maternelle à la 8^e année. On recommande de lui allouer au minimum le temps indiqué ci-dessous dans la grille horaire que chaque école prépare en tenant compte de son contexte et de ses besoins particuliers.

- De la maternelle à la 6^e année
 - 11 % du temps d'enseignement (dont 75 % devrait être consacré aux résultats d'apprentissage liés à l'éducation physique et 25 % aux résultats d'apprentissage liés à l'éducation à la santé).
- En 7^e et 8^e année
 - 9 % du temps d'enseignement (dont 75 % devrait être consacré aux résultats d'apprentissage liés à l'éducation physique et 25 % aux résultats d'apprentissage liés à l'éducation à la santé).

Exigences pour les études secondaires (secondaire 1 à secondaire 4)

L'éducation physique et éducation à la santé constitue une matière obligatoire en 1^{re} et 2^e année du secondaire. Pour obtenir son certificat d'études secondaires, l'élève doit obtenir les deux crédits suivants :

- En première année du secondaire, un crédit portant à 50 % du temps sur les résultats d'apprentissage liés à l'éducation physique et à 50 % sur les résultats d'apprentissage liés à l'éducation à la santé.
- En deuxième année du secondaire, un crédit portant à 50 % du temps sur les résultats d'apprentissage liés à l'éducation physique et à 50 % sur les résultats d'apprentissage liés à l'éducation à la santé.

Les crédits au secondaire 1 et au secondaire 2 peuvent être obtenus sous forme de crédits entiers ou sous forme de demi-crédits. Cependant, pour être fidèle à l'esprit du *Cadre* et exploiter les liens entre les résultats d'apprentissage généraux, on encourage les divisions et les districts scolaires à offrir le cours sous sa forme intégrée, en lui attribuant la valeur d'un crédit entier.

De plus, en secondaire 3 et en secondaire 4, les divisions et les districts scolaires peuvent proposer et offrir d'autres cours intégrés en éducation physique et éducation à la santé. Il est également possible d'élaborer d'autres cours (crédits) obligatoires ou facultatifs au secondaire 3 et au secondaire 4 dans le domaine de l'éducation physique et de l'éducation à la santé, comme par exemple les cours de leadership en éducation physique, de leadership en santé et



condition physique, l'enseignement de plein air et l'animation de loisirs. Ces cours (à crédits) proposés ou élaborés par l'école doivent être conformes à un ou plusieurs des résultats d'apprentissage généraux définis dans le *Cadre*. Ils doivent aussi satisfaire aux critères établis par Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.






Contenu délicat

Les résultats d'apprentissage du *Cadre* ont été définis pour faire échec aux cinq facteurs de risque importants en matière de santé indiqués dans la section sur le fondement théorique. On cherche ainsi à donner aux élèves les connaissances et les habiletés qui leur permettront d'adopter un mode de vie sain. Cependant une partie de la matière liée aux résultats d'apprentissage touche des questions délicates pouvant heurter les susceptibilités de certains élèves, de leurs parents, de leurs familles et de leurs communautés, en raison des valeurs propres à leur famille, à leur religion ou à leur culture. Les résultats d'apprentissage spécifiques de nature délicate sont regroupés dans trois domaines : *Sexualité, Prévention de la toxicomanie, de l'alcoolisme et du tabagisme* et *Sécurité pour soi-même et pour les autres*. À l'intérieur de ce dernier, on les retrouve plus particulièrement dans le sous-domaine de la *Sécurité personnelle* et de *l'Exploitation sexuelle*. Les écoles doivent rechercher la participation des parents en ce qui concerne les résultats d'apprentissage spécifiques de nature délicate et mettre à leur disposition des options parentales¹ avant de commencer l'implantation du programme. Voir l'annexe C du *Cadre* : Planification relevant des divisions ou des districts scolaires pour l'implantation du *Cadre*, pour plus de détails. Le *Cadre* contient des résultats d'apprentissage spécifiques qui ne sont pas considérés délicats mais qui devraient être traités avec délicatesse. Les résultats en question abordent des sujets tels que la perte d'un être cher, le chagrin, la diversité des individus, des familles et des cultures, le poids-santé, la perception physique de son corps, l'habillement et l'hygiène. Les enseignants doivent suivre les directives établies selon la planification de la division ou du district scolaire lorsqu'il s'agit d'un contenu qui doit être abordé avec délicatesse (voir l'annexe C du *Cadre*).

Même si le foyer, les pairs, la religion, l'école et la communauté ont une importance primordiale dans l'adoption des valeurs et des croyances, les médias, y compris Internet, les films et les vidéos ont aussi une grande influence à cet égard et proposent parfois des voies divergentes, ce qui n'est pas sans causer une certaine confusion parmi les jeunes et les adultes. L'âge des communications pose de nouveaux problèmes aux écoles, aux parents, aux familles et aux communautés, qui doivent aider les jeunes à faire des choix malgré les contradictions à l'échelle locale et dans l'ensemble de la société. En outre, un certain nombre de tendances sociales inquiétantes préoccupent les parents et les spécialistes de l'éducation, notamment l'augmentation des grossesses parmi les adolescentes, la toxicomanie, l'alcoolisme et le tabagisme ainsi que les autres comportements nuisibles à la santé. Il faut que les écoles, les parents, les familles et les communautés se donnent la main pour veiller à ce que les jeunes aient les connaissances et les habiletés nécessaires en vue de faire, aujourd'hui et demain, des choix éclairés et responsables.

¹ Choix à la disposition des parents en ce qui concerne la participation aux activités d'apprentissage de nature délicate qui se rapportent aux domaines *Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie, Sexualité* et au sous-domaine de la *Sécurité personnelle*. Les parents ont le droit de faire participer leur enfant à ces activités à l'école ou d'une façon qui leur convient mieux (à la maison, en recourant à un conseiller professionnel) lorsqu'il y a conflit entre le contenu et les valeurs religieuses ou culturelles de la famille.

Présentation sommaire du Cadre

Résultats d'apprentissage généraux	1. Motricité	2. Gestion de la condition physique	3. Sécurité	4. Gestion personnelle et relations humaines	5. Habitudes de vie saines
Description	 L'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage.	 L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer actif physiquement et maintenir son bien-être la vie durant.	 L'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.	 L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.	 L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, l'activité physique, la nutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, la toxicomanie et la sexualité.
Domaines regroupant des connaissances (Acquisition de connaissances et compréhension)	<ul style="list-style-type: none"> A. Motricité fondamentale (SN, A, M)* B. Développement moteur C. Motricité spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> A. Qualités physiques (SN, M)* B. Effets bénéfiques d'une bonne condition physique C. Conditionnement physique et entraînement 	<ul style="list-style-type: none"> A. Gestion des risques liés à l'activité physique (SN)* B. Sécurité pour soi-même et pour les autres (SN, SH)* 	<ul style="list-style-type: none"> A. Développement personnel (Toutes)* B. Relations humaines C. Développement affectif (Toutes)* 	<ul style="list-style-type: none"> A. Habitudes personnelles liées à la santé (SN)* B. Activité physique (SN, M)* C. Nutrition (SN, M)* D. Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie (SN)* E. Sexualité (SN, SH)*
Domaines regroupant des habiletés (Développement et application d'habiletés)	<ul style="list-style-type: none"> A. Développement des habiletés motrices fondamentales (A, SH)* B. Application des habiletés motrices à des sports et des jeux C. Application des habiletés motrices à des formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel D. Application des habiletés motrices à des activités gymni-ques et rythmiques 	<ul style="list-style-type: none"> A. Développement et application des habiletés de gestion des qualités physiques dans le contexte de l'activité physique et du maintien d'habitudes de vie saines (SN, M)* 	<ul style="list-style-type: none"> A. Apprentissage et application des règles de sécurité relatives à l'activité physique et au maintien d'habitudes de vie saines 	<ul style="list-style-type: none"> A. Développement et application des habiletés de gestion personnelle et des habiletés sociales dans le contexte du maintien d'habitudes de vie saines 	<ul style="list-style-type: none"> A. Application des habiletés de prise de décisions et de résolution de problèmes dans le contexte de l'activité physique et du maintien d'habitudes de vie saines

* Liens curriculaires : (SN) sciences de la nature; (SH) sciences humaines; (L) langues, c'est-à-dire le français ou l'anglais; (M) mathématiques; (A) arts, c'est-à-dire la musique, les arts visuels, l'art dramatique et la danse; (Toutes) toutes les matières.

*Éducation physique et Éducation à la santé M à S4 :
Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*

CADRE CONCEPTUEL

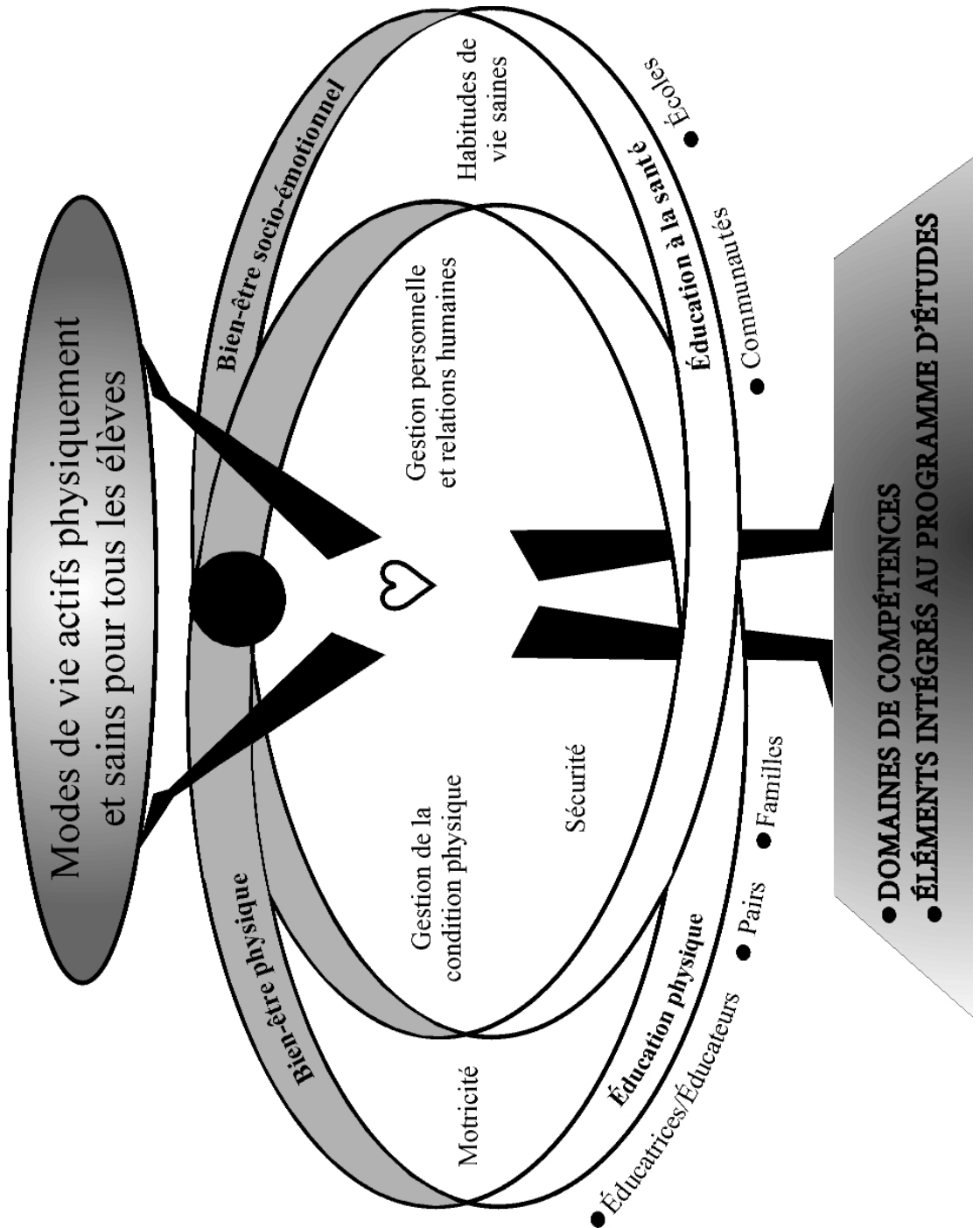


Tableau des habiletés motrices fondamentales

Concepts relatifs à la motricité	HABILETÉS MOTRICES FONDAMENTALES	PRINCIPES BIOMECHANIQUES	VARIANTES → dans le cadre des sports, des jeux, des activités pratiquées hors du milieu habituel et des activités rythmiques
<p>Conscience du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> Parties du corps (p. ex. bras, jambes, coudes, genoux, tête); Formes corporelles (p. ex. s'étirer, se mettre en boule, se faire large, se faire mince, faire une torsion, symétrique, asymétrique); Mouvements corporels (p. ex. flexion, extension, rotation, balancement, poussée, traction). <p>Orientation spatiale</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplacement (p. ex. espace personnel et espace général); Directions (p. ex. vers l'avant, vers l'arrière, vers le haut, vers le bas, de côté); Hauteurs (p. ex. bas, haut, moyen); Parcours (p. ex. en ligne droite, en ligne courbe, en zigzag); Plans (p. ex. frontal, horizontal, sagittal). <p>Qualités de l'effort</p> <ul style="list-style-type: none"> Durée (p. ex. rapide, lent); Force (p. ex. fort ou léger); Continuité (p. ex. libre, avec contrainte). <p>Relations</p> <ul style="list-style-type: none"> Personne (p. ex. seul, avec un partenaire, en groupe, se rencontrer, se séparer, imiter, suivre, mener); Appareil (p. ex. proche, loin, dans, hors de, par-dessus, par-dessous, autour, à travers, sur, à côté, au-dessus, au-dessous); Autres (p. ex. bouger au son de la musique, par rapport à l'environnement). 	<p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Principe du centre de gravité et lois du mouvement applicables à la locomotion. Lois de la dynamique et de la cinétique applicables au lancement d'objets. Principes d'absorption de la force applicables à la réception d'objets. Lois de la dynamique applicables à l'accompagnement d'un objet en mouvement. Lois de la dynamique applicables à l'équilibre du corps humain. 	<p>HABILETÉS MOTRICES FONDAMENTALES</p> <p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>
<p>Conscience du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> Parties du corps (p. ex. bras, jambes, coudes, genoux, tête); Formes corporelles (p. ex. s'étirer, se mettre en boule, se faire large, se faire mince, faire une torsion, symétrique, asymétrique); Mouvements corporels (p. ex. flexion, extension, rotation, balancement, poussée, traction). <p>Orientation spatiale</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplacement (p. ex. espace personnel et espace général); Directions (p. ex. vers l'avant, vers l'arrière, vers le haut, vers le bas, de côté); Hauteurs (p. ex. bas, haut, moyen); Parcours (p. ex. en ligne droite, en ligne courbe, en zigzag); Plans (p. ex. frontal, horizontal, sagittal). <p>Qualités de l'effort</p> <ul style="list-style-type: none"> Durée (p. ex. rapide, lent); Force (p. ex. fort ou léger); Continuité (p. ex. libre, avec contrainte). <p>Relations</p> <ul style="list-style-type: none"> Personne (p. ex. seul, avec un partenaire, en groupe, se rencontrer, se séparer, imiter, suivre, mener); Appareil (p. ex. proche, loin, dans, hors de, par-dessus, par-dessous, autour, à travers, sur, à côté, au-dessus, au-dessous); Autres (p. ex. bouger au son de la musique, par rapport à l'environnement). 	<p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Principe du centre de gravité et lois du mouvement applicables à la locomotion. Lois de la dynamique et de la cinétique applicables au lancement d'objets. Principes d'absorption de la force applicables à la réception d'objets. Lois de la dynamique applicables à l'accompagnement d'un objet en mouvement. Lois de la dynamique applicables à l'équilibre du corps humain. 	<p>HABILETÉS MOTRICES FONDAMENTALES</p> <p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>
<p>Conscience du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> Parties du corps (p. ex. bras, jambes, coudes, genoux, tête); Formes corporelles (p. ex. s'étirer, se mettre en boule, se faire large, se faire mince, faire une torsion, symétrique, asymétrique); Mouvements corporels (p. ex. flexion, extension, rotation, balancement, poussée, traction). <p>Orientation spatiale</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplacement (p. ex. espace personnel et espace général); Directions (p. ex. vers l'avant, vers l'arrière, vers le haut, vers le bas, de côté); Hauteurs (p. ex. bas, haut, moyen); Parcours (p. ex. en ligne droite, en ligne courbe, en zigzag); Plans (p. ex. frontal, horizontal, sagittal). <p>Qualités de l'effort</p> <ul style="list-style-type: none"> Durée (p. ex. rapide, lent); Force (p. ex. fort ou léger); Continuité (p. ex. libre, avec contrainte). <p>Relations</p> <ul style="list-style-type: none"> Personne (p. ex. seul, avec un partenaire, en groupe, se rencontrer, se séparer, imiter, suivre, mener); Appareil (p. ex. proche, loin, dans, hors de, par-dessus, par-dessous, autour, à travers, sur, à côté, au-dessus, au-dessous); Autres (p. ex. bouger au son de la musique, par rapport à l'environnement). 	<p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Principe du centre de gravité et lois du mouvement applicables à la locomotion. Lois de la dynamique et de la cinétique applicables au lancement d'objets. Principes d'absorption de la force applicables à la réception d'objets. Lois de la dynamique applicables à l'accompagnement d'un objet en mouvement. Lois de la dynamique applicables à l'équilibre du corps humain. 	<p>HABILETÉS MOTRICES FONDAMENTALES</p> <p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>
<p>Conscience du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> Parties du corps (p. ex. bras, jambes, coudes, genoux, tête); Formes corporelles (p. ex. s'étirer, se mettre en boule, se faire large, se faire mince, faire une torsion, symétrique, asymétrique); Mouvements corporels (p. ex. flexion, extension, rotation, balancement, poussée, traction). <p>Orientation spatiale</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplacement (p. ex. espace personnel et espace général); Directions (p. ex. vers l'avant, vers l'arrière, vers le haut, vers le bas, de côté); Hauteurs (p. ex. bas, haut, moyen); Parcours (p. ex. en ligne droite, en ligne courbe, en zigzag); Plans (p. ex. frontal, horizontal, sagittal). <p>Qualités de l'effort</p> <ul style="list-style-type: none"> Durée (p. ex. rapide, lent); Force (p. ex. fort ou léger); Continuité (p. ex. libre, avec contrainte). <p>Relations</p> <ul style="list-style-type: none"> Personne (p. ex. seul, avec un partenaire, en groupe, se rencontrer, se séparer, imiter, suivre, mener); Appareil (p. ex. proche, loin, dans, hors de, par-dessus, par-dessous, autour, à travers, sur, à côté, au-dessus, au-dessous); Autres (p. ex. bouger au son de la musique, par rapport à l'environnement). 	<p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Principe du centre de gravité et lois du mouvement applicables à la locomotion. Lois de la dynamique et de la cinétique applicables au lancement d'objets. Principes d'absorption de la force applicables à la réception d'objets. Lois de la dynamique applicables à l'accompagnement d'un objet en mouvement. Lois de la dynamique applicables à l'équilibre du corps humain. 	<p>HABILETÉS MOTRICES FONDAMENTALES</p> <p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>
<p>Conscience du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> Parties du corps (p. ex. bras, jambes, coudes, genoux, tête); Formes corporelles (p. ex. s'étirer, se mettre en boule, se faire large, se faire mince, faire une torsion, symétrique, asymétrique); Mouvements corporels (p. ex. flexion, extension, rotation, balancement, poussée, traction). <p>Orientation spatiale</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplacement (p. ex. espace personnel et espace général); Directions (p. ex. vers l'avant, vers l'arrière, vers le haut, vers le bas, de côté); Hauteurs (p. ex. bas, haut, moyen); Parcours (p. ex. en ligne droite, en ligne courbe, en zigzag); Plans (p. ex. frontal, horizontal, sagittal). <p>Qualités de l'effort</p> <ul style="list-style-type: none"> Durée (p. ex. rapide, lent); Force (p. ex. fort ou léger); Continuité (p. ex. libre, avec contrainte). <p>Relations</p> <ul style="list-style-type: none"> Personne (p. ex. seul, avec un partenaire, en groupe, se rencontrer, se séparer, imiter, suivre, mener); Appareil (p. ex. proche, loin, dans, hors de, par-dessus, par-dessous, autour, à travers, sur, à côté, au-dessus, au-dessous); Autres (p. ex. bouger au son de la musique, par rapport à l'environnement). 	<p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Principe du centre de gravité et lois du mouvement applicables à la locomotion. Lois de la dynamique et de la cinétique applicables au lancement d'objets. Principes d'absorption de la force applicables à la réception d'objets. Lois de la dynamique applicables à l'accompagnement d'un objet en mouvement. Lois de la dynamique applicables à l'équilibre du corps humain. 	<p>HABILETÉS MOTRICES FONDAMENTALES</p> <p>1. Courir; 2. Sauter à pieds joints; 3. Sauter à cloche-pied; 4. Galoper; 5. Sautiller.</p> <p>6. Faire rouler; 7. Lancer par-dessous l'épaule; 8. Lancer par-dessus l'épaule; 9. Frapper; 10. Donner un coup de pied.</p> <p>11. Attraper.</p> <p>12. Faire rebondir.</p> <p>13. Statique; 14. Dynamique.</p>



Appendice B : Catégories d'activités physiques

Les activités énoncées ci-après contribuent au développement des habiletés dans les domaines suivants : motricité, gestion de la condition physique, sécurité, gestion personnelle et relations humaines, et habitudes de vie saines. Il s'agit là de suggestions et il est possible d'ajouter d'autres catégories et activités. Il arrive que les activités ou sports soient énoncés deux fois, car ils peuvent se rapporter à plus d'une catégorie.

Sports et jeux individuels ou à deux	Sports et jeux d'équipe	Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel	Activités rythmiques et gymniques	Activités de conditionnement physique
<p>Motricité fondamentale</p> <ul style="list-style-type: none"> - activités avec cerceau - activités avec sac de fèves - jeux de balle - activités par atelier - marelle - hacky-sack - jongleries - saut à la corde - planche à roulettes - activités avec cuillère - activités avec ballon <p>Athlétisme</p> <ul style="list-style-type: none"> - courses - sauts - lancers <p>Sports de combat</p> <ul style="list-style-type: none"> - arts martiaux - autodéfense - lutte - escrime - activités pour tirer et pousser <p>Activités innovatrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - créatives ou originales - défis coopératifs <p>Jeux avec filet ou contre un mur</p> <ul style="list-style-type: none"> - tennis - badminton - tennis de table - handball <p>Jeux de précision</p> <ul style="list-style-type: none"> - tir à l'arc - jeu de boules (bocci) - jeu de quilles - golf 	<p>Jeux et activités préparatoires</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeux de poursuite - jeux du genre ballon-chasseur - activités par atelier - relais - défis coopératifs - activités avec parachute - activités favorisant l'esprit d'équipe - sports et jeux modifiés <p>Activités au champ et au bâton</p> <ul style="list-style-type: none"> - balle molle - cricket ou balle au camp - tee-ball - football-toucher - ultime (ultimate) - kinball <p>Activités se pratiquant sur une surface commune</p> <ul style="list-style-type: none"> - soccer - basketball - football-toucher - hockey (sur gazon, en salle, sur glace) - handball - lacrosse - rugby - ultime (ultimate) - bandy <p>Jeux avec filet ou contre un mur</p> <ul style="list-style-type: none"> - volleyball - pickle ball <p>Jeux de précision</p> <ul style="list-style-type: none"> - curling - basketball - soccer - hockey (sur gazon, en salle, sur glace) <p>Jeux issus de diverses cultures</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeux inuits - jeux autochtones - jeux africains - jeux métis - jeux d'autres cultures 	<p>Activités dans l'eau</p> <ul style="list-style-type: none"> - découverte de l'eau - techniques de survie - mouvements de nage - application des habiletés - plongée libre - jeux d'eau - nage synchronisée - jeux sous l'eau <p>Activités sur terre</p> <ul style="list-style-type: none"> - randonnée pédestre - randonnée pédestre de plusieurs jours - escalade sur mur - camping - course d'orientation - raquette - ski (de fond, alpin) - planche à neige - patinage - patinage à roues alignées - marche - jeux d'hiver - cyclisme <p>Activités sur plan d'eau</p> <ul style="list-style-type: none"> - canotage - aviron - kayak - voile - planche à voile 	<p>Activités rythmiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeux pour chanter et taper des mains - danse aérobique - bâtons lummi - tinikling <p>Activités créatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - interprétation - danse moderne <p>Danses provenant de diverses cultures</p> <ul style="list-style-type: none"> - danses folkloriques et danses carrées - rondes - danses avec cerceau <p>Danses contemporaines</p> <ul style="list-style-type: none"> - danse en ligne - jive/swing - danse avec partenaire - jazz - hip hop - funk <p>Danses de salon</p> <ul style="list-style-type: none"> - valse - foxtrot - polka - mamba <p>Gymnastique éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> - équilibre statique - locomotion - sauts sur une surface élastique - rotations - réceptions au sol - balancements <p>Gymnastique rythmique</p> <ul style="list-style-type: none"> - cerceau - ballon - ruban - bâtons - foulard - corde <p>Acrobaties</p> <ul style="list-style-type: none"> - culbutes - pyramides - trampoline <p>Gymnastique artistique</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercices au sol - barres asymétriques - barres parallèles - barre fixe - plinth (cheval sautoir) - cheval d'arçons - anneaux - poutre 	<p>Programmes d'entraînement</p> <ul style="list-style-type: none"> - aérobique - saut à la corde - course à pied - natation - cyclisme - utilisation d'appareils d'exercice - musculation - marche sur escaliers - entraînement fractionné - activités avec planche à roulettes - entraînement en circuit - yoga - ski de fond - exercices de relaxation



Appendice C : Exemples d'étapes à suivre pour la mise en œuvre globale du programme

Le *Cadre* exige que les divisions et les districts scolaires adoptent un processus de planification pour la mise en œuvre du programme qui regroupe l'éducation physique et l'éducation à la santé. Les suggestions suivantes sont destinées à aider les enseignants, les administrateurs et les équipes des divisions et des districts scolaires dans leur travail préalable de planification :

1. Choisir un modèle de prestation
 - 1.1 Affecter le personnel. Décider qui va enseigner le programme intégré d'éducation physique et éducation à la santé (p. ex. une ou plusieurs personnes).
 - 1.2 Établir un horaire qui prévoit des recommandations sur le temps minimum alloué à chaque niveau scolaire (c.-à-d. 11% du temps d'enseignement dont 75% est consacré aux résultats d'apprentissage reliés à l'éducation physique [150 minutes par cycle de six jours] et 25% est consacré aux résultats d'apprentissage reliés à l'éducation à la santé [48 minutes par cycle de six jours]). Voir la section intitulée Temps alloué dans l'appendice A.
 - 1.3 Procéder à l'examen et à l'évaluation des installations, du matériel et des ressources qui sont à votre disposition. Examiner toutes les façons d'utiliser au maximum les ressources et les locaux existants, et évaluer les besoins à venir.
2. Faire une analyse des résultats d'apprentissage
 - 2.1 Étudier la façon dont les résultats d'apprentissage en éducation physique et éducation à la santé sont organisés à l'intérieur du *Cadre* (voir la Présentation sommaire du *Cadre* à l'appendice A et les tableaux synthèse des résultats d'apprentissage qui se trouvent au début de chaque RAG : p. 1.2, p. 2.2, p. 3.2, p. 4.2, p. 5.2) : <http://www.edu.gov.mb.ca/manetfr/m-s4/pf/mat-scol/edu-phys/epesm-s4/index.html>
 - 2.2 En cas de modèle de prestation qui prévoit l'enseignement du programme de façon intégrée par plusieurs enseignants, décider d'une méthode pour répartir les résultats d'apprentissage en fonction de leurs liens avec d'autres matières et en fonction des responsabilités des enseignants. Décider, par exemple, quels résultats d'apprentissage seront enseignés dans le contexte de l'éducation physique, dans le contexte de l'éducation à la santé, ou dans les deux, et par qui.
3. Faire une analyse des liens avec les autres matières
 - 3.1 Trouver des façons d'intégrer le contenu du programme éducation physique et éducation à la santé avec celui d'autres matières, et vice versa.
 - 3.2 Élaborer un plan scolaire de promotion de la santé pour faciliter l'interdisciplinarité en utilisant les domaines ou sujets appropriés en éducation physique et éducation à la santé parmi ceux qui sont prévus pour chaque niveau scolaire. Thèmes et sujets peuvent varier d'une année à l'autre en fonction des résultats d'apprentissage spécifiques de chaque niveau scolaire. Par exemple, les écoles peuvent décider d'organiser tous les mois une semaine sur le thème de la santé en se basant sur les titres des domaines ou des sous-domaines abordés dans le programme. Si cela se produisait au début de l'année, cela permettrait aux enseignants de planifier longtemps à l'avance des unités intégrées.

Exemple de calendrier sur le thème de la santé :

Mois ou semaine	Thèmes ou domaines reliés à la santé
Septembre	Habitudes personnelles liées à la santé
Octobre	Sensibilisation à la sécurité dans la société en général
Novembre	Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie
Décembre	Relations humaines et prévention de la violence
Janvier	Développement personnel
Février	Activité physique
Mars	Nutrition
Avril	Habitudes personnelles liées à la santé (hygiène dentaire)
Mai	Développement affectif
Juin	Sécurité dans l'environnement



Appendice D : Programme pour élèves ayant des besoins spéciaux

Planifier en vue de l'inclusion de tous les élèves

Pour planifier en vue de l'inclusion de tous les élèves, il faut tenir compte des rythmes différents auxquels les élèves se développent et de la diversité des besoins. Pour que certains élèves atteignent les résultats d'apprentissage escomptés en éducation physique et éducation à la santé, il faut changer et adapter les techniques d'enseignement, l'organisation de la classe ainsi que les méthodes de mesure et d'évaluation. Un enseignement de qualité fait obligatoirement appel à l'enseignement différencié pour permettre aux élèves d'atteindre (ou de dépasser) les résultats d'apprentissage prescrits (voir *Le succès à la portée de tous les apprenants*).

En plus de pratiquer l'enseignement différencié, les enseignants peuvent personnaliser leur enseignement de façon à répondre aux besoins des élèves qui ont des besoins encore plus variés. Ils peuvent ainsi commencer par personnaliser leurs méthodes pédagogiques. La modification de variables telles que le temps, l'organisation de la classe ainsi que les méthodes de mesure et d'évaluation peut aider à répondre aux besoins individuels. C'est ce qu'on appelle des « adaptations ». Pour plus de détails, consulter la section *Élèves avec des besoins spéciaux* à la page 11 du *Cadre*.

Si les adaptations ne suffisent pas, les enseignants (avec l'accord de l'élève et celui des parents) peuvent personnaliser le contenu de leur enseignement et inscrire les changements dans le dossier cumulatif de l'élève. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba a pour politique de donner à tous les élèves un accès à des possibilités d'apprentissage qui correspondent à leurs besoins et à leurs capacités. Il y a « modification » de l'enseignement lorsque les changements apportés au programme d'éducation physique et éducation à la santé pour les élèves ayant des déficiences cognitives marquées se traduisent par une réduction importante de la quantité, de la nature ou du contenu des résultats d'apprentissage. Il y a « aménagement » de l'enseignement lorsque les changements apportés au programme d'éducation physique et d'éducation à la santé pour les élèves ayant des déficiences physiques se traduisent par une réduction importante de la quantité, de la nature ou du contenu des résultats d'apprentissage.

En plus de l'enseignement modifié, il existe la stratégie du « programme individualisé » c'est-à-dire l'utilisation d'un cadre différent pour élaborer le programme d'études destiné à un élève. Par exemple, plutôt que de suivre le programme d'éducation physique et éducation à la santé ordinaire, le programme peut être conçu d'un point de vue récréatif ou ludique. Que le contenu pédagogique soit personnalisé en modifiant le programme d'études provincial ou en adoptant un programme individualisé, le plan éducatif personnalisé (PEP) doit être établi par écrit. [Pour plus de détails, consulter le document : *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en oeuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)*.]

Planification personnalisée

Pour obtenir de l'aide en vue de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un plan éducatif personnalisé (PEP), consulter le processus décrit dans le *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en oeuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)*. Par ailleurs, un tel plan doit comporter les sept éléments essentiels suivants :

- Identité de l'élève et renseignements généraux le concernant
- Rendement actuel, selon l'opinion générale de l'équipe sur les capacités et les besoins de l'élève
- Résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève
- Attentes en matière de rendement



- Méthodes, ressources et stratégies
- Nom des membres de l'équipe chargés de la mise en oeuvre du PEP et contexte(s) dans le(s)quel(s) le plan sera mis en application
- Plans et calendrier prévus pour le travail de mesure, d'évaluation et de révision

Instruments de planification

Dans la mesure du possible, l'expérience éducative et les résultats d'apprentissage prescrits devraient être identiques pour tous les élèves. En plus des suggestions énoncées dans le *Guide d'élaboration et de mise en oeuvre d'un PEP*, les questions qui suivent peuvent aider à déterminer les changements ou adaptations qu'il est nécessaire de faire dans une classe ou dans un gymnase.

Qu'est-ce que l'élève est capable d'accomplir ou à quoi peut-il participer de façon indépendante dans une salle de classe ordinaire?

Qu'est-ce que l'élève est capable d'accomplir ou à quoi peut-il participer avec les mécanismes de soutien habituels en classe?

Qu'est-ce que l'élève est capable d'accomplir ou à quoi peut-il participer avec des mécanismes de soutien supplémentaires en classe?

Quels sont les résultats d'apprentissage que l'élève ne peut pas atteindre et avec quels résultats personnalisés peut-on les remplacer?

Quel genre de soutien faut-il pour aider l'élève à atteindre les résultats personnalisés, en faisant attention de ne pas offrir plus que le nécessaire (mécanismes habituels ou supplémentaires en classe)?

Existe-t-il des services qu'il est plus facile d'offrir dans un autre contexte que celui de la salle de classe? Si c'est le cas, comment faire pour qu'ils nuisent le moins possible à l'inclusion de l'élève dans sa classe?

Les exemples suivants d'instruments de planification sont censés aider au travail de planification en vue de l'inclusion des élèves dans le contexte de l'éducation physique et éducation à la santé.

Formulaire 1 : **Plan d'inclusion pour l'éducation physique et éducation à la santé**

Formulaire 2 : **Tableau de planification des résultats d'apprentissage** pour personnaliser l'apprentissage des élèves en éducation physique et éducation à la santé.

Formulaire 3 : **Schéma d'inclusion pour l'éducation physique et éducation à la santé**



Formulaire 1

Plan d'inclusion pour l'éducation physique et éducation à la santé

Nom _____ Niveau scolaire _____ Classe _____

PROCÉDÉ	NOTES
Obtenir des renseignements sur l'incapacité	
Indiquer les mécanismes de soutien	
Définir les préoccupations en matière de sécurité	
Évaluer l'habileté	
Suggestions : Modifications (M) Adaptations (AD) Aménagements (AM)	
Établir des résultats d'apprentissage réalistes	
Choisir des activités ou des stratégies d'apprentissage	
Mettre en œuvre et mesurer	
Contribuer au PEP	

MODIFICATIONS (M)

ADAPTATIONS (AD)

AMÉNAGEMENTS (AM)



Formulaire 1

Plan d'inclusion pour l'éducation physique et éducation à la santé

Nom _____ Niveau scolaire : 2^e année _____ Classe _____

PROCÉDÉ	NOTES
Obtenir des renseignements sur la trisomie	<ul style="list-style-type: none"> - hypotonie – manque d'équilibre et de coordination; laxité des ligaments et des articulations – risque de luxation articulaire - instabilité articulaire au niveau cervical - membres et mains de petite taille - effets sur l'équilibre et la dextérité - langue épaisse - influence l'élocution
Indiquer les mécanismes de soutien	<ul style="list-style-type: none"> - adaptations physiques pour soutenir le corps et permettre à l'élève d'être dans des positions confortables – appuyer l'élève contre un mur pour qu'il puisse soutenir son corps lorsqu'il est assis ou allongé sur le ventre - ralentir le rythme et la vitesse pour améliorer la qualité de l'exécution
Définir les préoccupations en matière de sécurité	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève devient agité et remuant, et il évite les tâches qu'on lui demande d'exécuter en raison de la fatigue musculaire qu'il ressent - il a du mal à maîtriser ses déplacements – il se cogne contre des objets - il a des problèmes d'équilibre - il a du mal à attraper les objets et les maîtrise difficilement
Évaluer l'habileté (1) équilibre (2) déplacement	<ul style="list-style-type: none"> - (1) Phase initiale – ne peut pas se tenir sur une jambe pendant plus d'une seconde – ne se sert pas de ses bras ni de son corps - (2) Phase initiale – n'arrive pas à sauter à cloche-pied ou à pieds joints ni à galoper en raison de ses problèmes d'équilibre – ne décolle pas les pieds du sol lorsqu'il court
Suggestions : Modifications (M) Adaptations (AD) Aménagements (AM)	<ul style="list-style-type: none"> - exécuter les exercices d'équilibre et de déplacement avec l'aide d'une autre personne (AM) - demander à l'élève de faire une démonstration du concept ou de l'habileté plutôt que de répondre oralement ou par écrit (AD) - fournir de l'aide (partenaire, aide-enseignant...) pour les exercices d'équilibre surtout à des hauteurs différentes (AM) - faire en sorte que toutes les activités d'apprentissage se déroulent à une hauteur ou à un niveau peu élevé (AM) - ne pas beaucoup répéter l'exercice au cours d'une séance mais le pratiquer souvent sur une période donnée (AD)
Établir des résultats d'apprentissage réalistes	<ul style="list-style-type: none"> - en ce qui concerne les résultats d'apprentissage axés sur les connaissances, demander à l'élève d'exécuter les habiletés motrices fondamentales (HMF) plutôt que de les expliquer verbalement - exécuter et/ou démontrer les HMF avec de l'aide, en raison des problèmes d'équilibre
Choisir des activités ou des stratégies d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - établir une routine - tenir compte de la fatigue, du manque d'équilibre et de la hauteur dans l'exécution - donner beaucoup d'encouragement lorsque l'élève participe aux activités physiques - demander à l'élève de faire une démonstration des habiletés plutôt que de les expliquer - guider l'élève physiquement - analyser et diviser les tâches à exécuter (décomposer – commencer par la fin)
Mettre en oeuvre et mesurer	<ul style="list-style-type: none"> - faire les changements nécessaires
Contribuer au PEP	<ul style="list-style-type: none"> - communiquer les changements (M, AD, AM) nécessaires en éducation physique à l'équipe chargée du PEP - définir au besoin le rôle du spécialiste de l'éducation physique, au sein de l'équipe du PEP

MODIFICATIONS (M)

ADAPTATIONS (AD)

AMÉNAGEMENTS (AM)



Formulaire 2

Tableau de planification des résultats d'apprentissage pour élèves ayant des besoins spéciaux

Nom :

Niveau scolaire :

Unité :

Éléments à prendre en considération sur le plan de la santé et de la sécurité pour un élève _____

-
-
-
-

Résultats d'apprentissage spécifiques	Résultats d'apprentissage personnels	Modifications (M), Adaptations (AD) ou Aménagements (AM)	Matériel, ressources et personnel	Commentaires	
				Performance	Progrès



Formulaire 2 - Exemple 1
Tableau de planification des résultats d'apprentissage pour élèves ayant des besoins spéciaux

Nom : _____ **Niveau scolaire :** Maternelle **Unité :** Activités gymniques

Éléments à prendre en considération sur le plan de la santé et de la sécurité pour un élève handicapé visuel :

- Demander une autorisation médicale à l'ophtalmologiste de l'élève
- S'informer des risques tels que le décollement de la rétine
- Surveiller les symptômes, par ex. yeux qui coulent (sécrétion opaque ou de couleur anormale)
- Faire attention aux effets du soleil et de l'éblouissement sur l'acuité visuelle de l'élève
- Consulter le dossier cumulatif de l'élève pour tout autre renseignement (p. ex. antécédents médicaux)

Résultats d'apprentissage spécifiques	Résultats d'apprentissage personnels	Modifications (M), Adaptations (AD) ou Aménagements (AM)	Matériel, Ressources et personnel	Commentaires	
				Performance	Progrès
H.1.M.D.2 Exécuter des mouvements de gymnastique (p. ex. se recevoir au sol, sauter sur une surface élastique, faire des rotations, se déplacer ou se balancer...) dans des activités se pratiquant avec appareils (p. ex. gymnastique éducative et gymnastique rythmique)	<ul style="list-style-type: none"> Sauter de différentes hauteurs en se maîtrisant et en gardant l'équilibre à la réception 	<ul style="list-style-type: none"> Tapis supplémentaires pour amortir la réception au sol (AD) Tenir la main de l'enseignant pour garder l'équilibre et par précaution (AD) Guider l'élève verbalement pour augmenter sa confiance (AD) 	<ul style="list-style-type: none"> Partenaire (copain) Personnel qualifié (p. ex. enseignant d'éducation physique) Tapis de chute (protection renforcée) 		
C.1.M.B.3a Reconnaître les termes « espace personnel » (c.-à-d. l'espace près de son corps) et « espace général » (c.-à-d. l'espace dans lequel on peut se déplacer) associés à l'orientation spatiale	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître l'espace personnel et l'espace général à chaque activité 	<ul style="list-style-type: none"> Se déplacer physiquement et toucher tous les appareils pour savoir où ils se trouvent (AD) 	<ul style="list-style-type: none"> Tapis ou ruban adhésif de couleur vive pour indiquer les limites Partenaire (copain) Toucher doucement l'élève pour lui rappeler les limites 		



Formulaire 2 - Exemple 2
Tableau de planification des résultats d'apprentissage

Nom : _____ Niveau scolaire : 4^e année Unité : Motricité

Éléments à prendre en considération sur le plan de la santé et de la sécurité pour un élève infirme moteur cérébral qui se sert d'un fauteuil roulant

- Incontinence urinaire et fécale
- Coupures, éraflures
- Hypothermie
- Valves (shunts)
- Contractures musculaires spastiques
- Sécurité de l'élève en fauteuil roulant dans le gymnase lorsque d'autres élèves se déplacent en courant, p. ex. pour les jeux de poursuite
- Prévoir des zones sécuritaires, surtout pour les jeux où les élèves se lancent des objets durs (p. ex. ballons de basketball, disques), car l'élève infirme ne peut peut-être pas se protéger avec ses mains
- Consulter le dossier cumulatif de l'élève pour tout autre renseignement (p. ex. antécédents médicaux)

Résultats d'apprentissage spécifiques	Résultats d'apprentissage personnels	Modifications (M), Adaptations (AD) ou Aménagements (AM)	Matériel, Ressources et Personnel	Commentaires	
				Performance	Progrès
H.1.4.A.1 Démontrer une maîtrise supérieure des habiletés fondamentales de locomotion ainsi que des variations et des extensions de celles-ci (p. ex. faire des pas croisés ou franchir un obstacle en sautant)	<ul style="list-style-type: none"> • Se déplacer prudemment avec le fauteuil roulant dans l'espace général (direction et parcours) • Combiner différents mouvements pour se déplacer dans l'espace général 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un circuit ou une zone où l'élève peut se déplacer en toute sécurité (AM) • Pratiquer les déplacements en avant et en arrière, les tournants, la montée et la descente de rampes (AM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fauteuil roulant • bornes, gros accessoires • partenaire (copain) • personnel qualifié 		
C.1.4.B.3b Montrer diverses manières de propulser ou de déplacer un objet (p. ex. en donnant un coup de pied dessus, en le frappant avec un instrument ou en le faisant rouler) au moyen de diverses parties du corps (p. ex. tête, bras, mains et pieds)	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer diverses manières de propulser ou de déplacer un objet au moyen de diverses parties du corps ou à l'aide d'instruments servant de prolongement au corps 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des accessoires tels que bâton de hockey ou bâton de polo en mousse pouvant servir de prolongement à certaines parties du corps (AM) • Le cas échéant, sortir l'élève de son fauteuil roulant pour les activités au sol (AM) 	<ul style="list-style-type: none"> • bâton de hockey • bâton de polo en mousse • jeux de table • tapis pour jeux au sol 		

Formulaire 3

Schéma d'inclusion pour l'éducation physique et éducation à la santé

Qu'est-ce que tout le monde fait?

Est-ce que _____ peut participer comme tout le monde?

**OUI!!
AMUSE-TOI BIEN**

NON?
Qu'est-ce qu'on peut faire pour inclure _____?

Est-ce que _____ peut se faire aider par des amis?
Lesquels? _____

Est-ce que _____ peut se faire aider par un adulte? Qui ?

Est-ce que _____ peut se servir d'instruments différents (Adaptation)?
Lesquels? _____
Comment va-t-on s'en servir? _____
Le RAS doit-il être modifié (Modification) ou changé (Aménagement)
pour? _____

Quelles sont les autres activités
que _____ peut accomplir et qui
correspondent à ce que fait le reste de la classe?

Appendice E : Suggestions pour la planification annuelle

Exemples de plans annuels

Exemple n° 1 : Par RAG - Pour organiser un plan annuel par RAG, le tableau suivant énonce les RAG, les catégories d'activités physiques ainsi que les domaines ou sujets reliés à la santé. Les enseignants enseignent et mesurent certains RAG, et les résultats spécifiques correspondants, pendant un certain temps (p. ex. une semaine, un cycle, un certain nombre de classes) en faisant une rotation. Puis, ils choisissent des activités physiques pouvant aider les élèves à atteindre les résultats spécifiques donnés. De plus, ils décident quels sujets reliés à la santé correspondent le mieux au contenu qui est abordé pendant cette période.

RAG visé	Catégorie d'activités physiques	Domaines ou sujets reliés à la santé
<ul style="list-style-type: none"> - RAG n° 1 : Motricité - RAG n° 2 : Gestion de la condition physique - RAG n° 3 : Sécurité - RAG n° 4 : Gestion personnelle et relations humaines - RAG n° 5 : Habitudes de vie saines 	<ul style="list-style-type: none"> - Sports et jeux individuels ou à deux - Sports et jeux d'équipe - Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel - Activités rythmiques et gymniques - Activités de conditionnement physique 	<ul style="list-style-type: none"> - Sécurité pour soi-même et pour les autres - Développement personnel - Relations humaines - Développement affectif - Habitudes personnelles liées à la santé - Activité physique - Nutrition - Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie - Sexualité

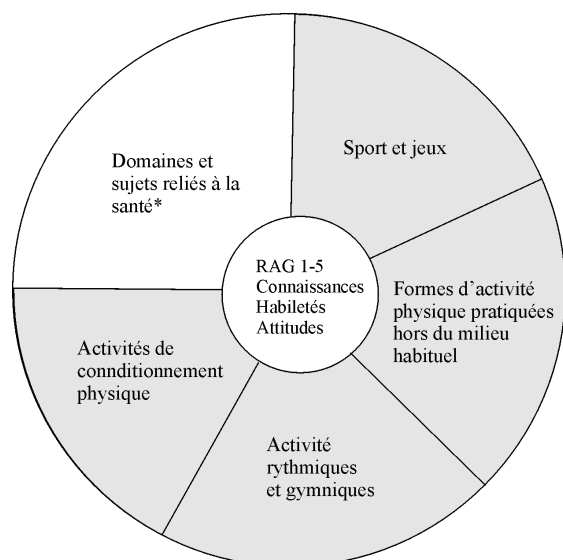
Il faut remarquer que ce modèle d'organisation fait état du RAG ou des RAS connexes qui seront **étudiés et mesurés** pendant une période donnée. En vertu de ce modèle, toutes les leçons ou classes traitent ou renforcent chacun des résultats d'apprentissage généraux tout au long de l'année.

Voici un exemple plus détaillé du modèle d'organisation par RAG :

Cycle ou semaine	RAG visé	Catégorie d'activités physiques	Domaine ou sujet relié à la santé
1-2	RAG n° 3 : Sécurité	<ul style="list-style-type: none"> - Sports et jeux (jeux de poursuite, jeux d'écoute) - Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel (matériel de terrain de jeu) 	Sécurité pour soi-même et pour les autres – RAG n° 3 (voies publiques et véhicules)
3-4	RAG n° 4 : Gestion personnelle et relations humaines	<ul style="list-style-type: none"> - Sports et jeux [jeux collectifs, jeux mélangeurs (« <i>mixer games</i> »)] - Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel (jeux de récréation) - Activités rythmiques et gymniques (chansons avec gestes et danses folkloriques) 	Relations humaines – RAG n° 4 (rapports)
5-6	RAG n° 1 : Motricité (habiletés de locomotion, concepts relatifs à la motricité)	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de conditionnement physique (relais, jeux de course) 	Nutrition – RAG n° 5
7-8	RAG n° 2 : Gestion de la condition physique	<ul style="list-style-type: none"> - Formes d'activité physique pratiquées hors du milieu habituel (activités préparatoires au soccer, lacrosse) 	Habitudes personnelles liées à la santé – RAG n° 5
9-10	RAG n° 3 : Sécurité	<ul style="list-style-type: none"> - Sports et jeux (jeux de manipulation) 	Sécurité pour soi-même et pour les autres – RAG n° 3 (prévention et traitement des blessures)

11-12	RAG n° 4 : Gestion personnelle et relations humaines	- Sports et jeux (jeux de manipulation)	Développement personnel – RAG n° 4 (conscience de soi, établissement d'objectifs)
Première période de transmission de renseignements			
13-14	RAG n° 1 : Motricité (habiletés de manipulation)	- Sports et jeux (jeux de manipulation)	Activité physique – RAG n° 5
Etc.			

Exemple 2 : Par catégorie d'activités physiques - Le tableau suivant énonce les catégories d'activités physiques et les domaines ou sujets reliés à la santé qui contribuent à la réalisation des cinq RAG. La partie ombrée indique les 75 % du temps alloué à l'éducation physique et la partie claire correspond aux 25 % du temps alloué à l'éducation à la santé. En vertu de ce modèle, les enseignants choisissent les activités physiques d'une catégorie, décident combien de temps il faut consacrer à ces activités d'apprentissage et indiquent quels sont les résultats d'apprentissage spécifiques que ces activités permettront d'atteindre. De même, ils décident d'un sujet relié à la santé qui correspond le mieux au contenu abordé pendant la période donnée.



* Domaines et sujets reliés à la santé

1. Sécurité pour soi-même et pour les autres
2. Développement personnel
3. Relations humaines
4. Développement affectif
5. Habitudes personnelles liées à la santé
6. Activité physique
7. Nutrition
8. Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie
9. Sexualité



Appendice F : Modèle de plan d'unité d'enseignement

Niveau scolaire _____ Période : _____

RAG visé : _____ Catégorie d'activités physiques _____ Sujet ou thème : _____

RAG	RAS	Stratégie d'enseignement ou d'apprentissage	Méthode ou instrument de mesure	Ressource d'apprentissage	Liens avec d'autres matières
	Ce que l'élève doit connaître ou savoir faire	Comment l'élève va-t-il l'apprendre ?	Comment les élèves vont-ils montrer ce qu'ils ont appris ? Quelles données seront recueillies ? Quels tests de performance et critères seront utilisés ?	Ressources d'apprentissage suggérées	Avec quelles matières peut-on établir des liens ? (à l'intérieur de la matière, entre plusieurs matières et au-delà des matières)
1					
2					
3					
4					
5					
1					
2					
3					
4					
5					
1					
2					
3					
4					
5					

Légende : 1-Motricité 2-Condition physique 3-Sécurité 4-Gestion personnelle et relations humaines 5- Habitudes de vie saines



Exemple : Modèle de plan d'unité d'enseignement

Niveau scolaire : 3^e année

Période :

RAG	RAS	Catégorie d'AP : Sports et jeux	Stratégie d'enseignement	Méthode ou instrument de mesure	Ressource d'apprentissage	Lien avec d'autres matières
			ou d'apprentissage			
			- Activité à deux - Boule de cristal avec des balles différentes	Liste d'éléments à observer : - attraper avec les mains (pas les bras) - déplacer les mains pour attraper la balle - distance qui sépare les élèves	<i>Habiletés motrices fondamentales</i> et <i>Éducation physique : de l'habileté à l'activité</i>	Maths (compter, mesurer)
1	H.1.3.A.2	Démontrer sa compétence à utiliser des habiletés déterminées de manipulation (lancer et attraper)	À quatre, les élèves organisent un jeu où deux d'entre eux sont observateurs et décident d'un obstacle. Changer les rôles périodiquement	Liste d'éléments à observer : les observateurs doivent donner des encouragements, faire des suggestions sur certains points clés et compter le nombre de fois où les partenaires se sont entraînés pour attraper l'objet	<i>Habiletés motrices fondamentales</i> et <i>Éducation physique : de l'habileté à l'activité</i>	Français – travailler en collaboration
2	H.1.2.B.3	Organiser et gérer ses jeux lui-même (en se servant des habiletés nécessaires pour lancer et attraper)	Activité à deux - Le chat et la souris - s'il n'y a pas assez de place, prévoir un jeu d'imitation (« Suivez le chef »)	Liste d'éléments à observer : - interrompre la course de façon régulière et voir si l'élève se fatigue rapidement ou non	Document. <i>Habiletés motrices fondamentales</i>	Sciences de la nature – parler des proies chez les animaux, de l'équilibre de la nature
3	H.2.3.A.1b	Continuer à faire des efforts physiques d'intensité modérée ou élevée pendant des durées courtes (p. ex. interrompues) et plus longues (p. ex. continues)	Remue-ménages pour discuter des facteurs personnels pendant l'échauffement ou la récupération	Inscription dans le journal ou dans le carnet d'apprentissage	Ouvrages sur la psychologie du sport	Français – recenser les réflexions, les sentiments, les idées et les expériences (tenir compte des idées des autres)
4	C.2.3.C.4	Indiquer les facteurs personnels (p. ex. intérêts, réussites personnelles, expériences antérieures, type d'activité et rythme de développement) qui ont une incidence sur la pratique de l'activité physique et sur le développement de l'estime de soi	Inscriptions dans le journal	- s'informer sur les facteurs personnels que l'élève a exprimés et en tenir compte pour l'avenir		
5	H.3.M.A.1	Adhérer à des règles et des pratiques simples pour assurer la sécurité et la pleine participation des élèves, notamment lorsqu'ils utilisent du matériel lors d'activités déterminées	Boule de cristal Le chat et la souris	Liste d'éléments à observer : - habiletés en matière de sécurité (courir sans se heurter) - capacité d'écoute		Français – travailler en collaboration, écouter
1	H.4.3.A.3	Apprécier les autres, celles que soient leurs capacités, et les traiter avec sensibilité lors d'activités scolaires se déroulant en petits groupes	Parler des marques de respect que les élèves ont observées en classe pendant la période de récupération	Liste d'éléments que les autres élèves doivent observer : - parler poliment aux autres - faire des commentaires encourageants - poser des questions - intégrer les autres dans le jeu		Français – travailler en collaboration, habiletés de communication

Légende : 1-Motricité 2-Condition physique 3-Sécurité 4-Gestion personnelle et relations humaines 5- Habitudes de vie saines



Appendice G : Modèle de plan de leçon

Date : _____ Leçon _____ Niveau scolaire : _____ Classe : _____

Résultats d'apprentissage :



Motricité



**Gestion de la
condition physique**



Sécurité



**Gestion personnelle
et relations humaines**



**Habitudes de vie
saines**

Cadre de la leçon	Activité d'apprentissage	Notes de l'enseignant (p. ex. matériel, consignes de sécurité, organisation, points essentiels, liens avec d'autres matières)
Activité d'éveil <ul style="list-style-type: none"> • Activité d'entrée en matière Durée : _____ • Échauffement Durée : _____ 		
Activité d'acquisition Durée : _____		
Activité d'application Durée : _____		
Activité de fin de leçon Durée : _____		
Méthodes de mesure et d'évaluation :		
Défis/ Modifications Adaptations/ Aménagements		

Appendice H : Renseignements sur la mesure et l'évaluation

Consulter la section Évaluation à la page 23 de l'introduction du présent document, les Lignes directrices en matière de planification (*Cadre*, page 208), la Transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves (*Cadre*, page 210) et le document *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves*.

Qui évalue?

A. L'enseignant

- évaluation effectuée par l'enseignant pour un élève ou un groupe d'élèves à l'aide de divers instruments.

B. L'élève

- Les élèves se servent de critères d'évaluation pour examiner ou évaluer leur rendement personnel. En procédant à une autoévaluation de qualité, les élèves peuvent rendre compte de données précises.
- La capacité de s'autoévaluer (évaluation formatrice) est un objectif clé du programme qui a des effets sur l'apprentissage continu.
- L'autoévaluation aide les élèves à comprendre pleinement les critères utilisés. Cela est particulièrement vrai pour les habileté motrices qui, pour être effectuées correctement, doivent d'abord être bien comprises.
- L'autorégulation fait partie de l'autoévaluation et consiste en des réactions personnelles et des réflexions sur soi-même ou sur les processus et méthodes d'apprentissage (p. ex. questionnaires, sondages, listes d'intérêts, préférences, réactions par rapport au rendement) qui peuvent être inscrites dans les carnets, les journaux et les portfolios des élèves.

C. Les pairs

- Cette méthode permet à l'enseignant d'en savoir plus sur un élève ou un groupe d'élèves en demandant aux élèves de porter un jugement systématique sur le rendement des autres par rapport aux critères prévus pour les résultats d'apprentissage.
- L'évaluation par les pairs est un moyen efficace de recueillir en peu de temps un grand nombre de renseignements fiables. Pour l'élève qui fait l'évaluation du travail d'un autre élève, cet exercice constitue une expérience d'apprentissage fort utile.
- Les élèves qui font cette évaluation doivent connaître les critères dont il faut tenir compte, prendre ce travail au sérieux et traiter les autres avec respect.
- Au début, le rôle des élèves doit être limité (p. ex. compter le nombre de sauts à pieds joints que ton partenaire exécute en une minute); on recommande l'utilisation de listes de vérification, des fiches d'observation ou d'échelles d'appréciation qui sont simples.

D. Le groupe

- Cette forme d'évaluation ressemble à l'évaluation par les pairs sauf qu'elle consiste à demander à des groupes d'élèves d'évaluer le travail d'autres groupes d'élèves ou à un élève d'évaluer le travail du groupe.

Instruments d'évaluation

Il s'agit là d'instruments permettant de mesurer ou de porter des jugements à partir des renseignements recueillis, afin de déterminer la qualité de la performance ou de l'apprentissage de l'élève. Ces instruments contiennent des indicateurs ou des critères de performance pour déterminer les progrès et le degré de réussite de l'élève. Exemples d'instruments d'évaluation :

- A. Liste de vérification
- B. Échelle d'appréciation
- C. Grille ou tableau d'évaluation
- D. Échelle de fréquence
- E. Inventaire
- F. Fiche anecdotique
- G. Test de performance
- H. Questionnaires et entrevues
- I. Journal, carnet d'apprentissage et réflexions
- J. Tests papier-crayon

A. Liste de vérification

- La liste de vérification est un instrument d'évaluation que l'on utilise pour indiquer la présence ou l'absence de concepts, d'habiletés, de processus ou d'attitudes et de comportements particuliers et prédéterminés. (Source : *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves – Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*)
- Elle renferme une liste de critères ou indicateurs précis pour évaluer les comportements ou la performance de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage et aux indicateurs d'attitudes.
- Les critères et indicateurs à utiliser doivent :
 - ◀ être clairs, spécifiques et faciles à observer
 - ◀ être compris par les élèves et ceux-ci doivent être invités à participer à leur élaboration
 - ◀ pouvoir s'ajouter facilement à des formulaires de nature plus générale pour permettre à l'enseignant ou aux élèves de procéder à diverses évaluations.

B. Grille ou tableau d'évaluation

- Différents groupes d'indicateurs ou critères pour chaque niveau de performance reflètent les différents éléments des résultats d'apprentissage ainsi que la qualité de la performance ou du produit. En général, la grille d'évaluation prévoit de trois à cinq niveaux.
- Dans la mesure du possible, il faut que les élèves participent à l'élaboration des critères pour chacun des niveaux de performance, pour que dès le début d'un projet ou d'un devoir, d'une performance ou d'une démonstration, ils sachent exactement ce qu'on attend d'eux.
- Les grilles d'évaluation sont plus détaillées que les listes de vérification et prennent du temps à concevoir (voir *ELA Strategies*, p. 257). Elles se prêtent bien aux produits ou aux processus qui sont plus élaborés.

Exemples de grilles d'évaluation :

- ◀ **grille en deux points** : oui – non; progressif – accompli; correct – amélioration souhaitable ou requise
- ◀ **grille en trois points** : expert-compétent-amélioration souhaitable ou requise; avancé-capable-débutant; maturité-progression-acquisition; excellent-acceptable-progressif
- ◀ **grille en quatre points** : excellent-bien-passable-débutant; exemplaire-compétent-progressif-débutant
- ◀ **grille en cinq points** : toujours, souvent, parfois, avec de l'aide, rarement; excellent-très bien-satisfaisant-minimal-inexistant; tous-presque tous-quelques-uns-peu-aucun; maintien-exécution-préparation-intention-préintention
- Il existe deux types de grilles d'évaluation :
 - ◀ **holistique** : évalue la performance de l'élève de façon globale et combine divers éléments essentiels pour permettre de déterminer le niveau global de compétence (p. ex. une grille d'évaluation utilisée pour juger de plusieurs éléments tels que la coopération, la participation, le franc-jeu et les habiletés de communication).



- ◀ **analytique** : décrit des éléments spécifiques essentiels pour que l'élève sache quel est son niveau de performance relativement à chacun de ces éléments (p. ex. une grille distincte pour les différents aspects du franc-jeu : respect des adversaires, respect des règles, respect des officiels, maîtrise de soi et jeu équitable).

C. Échelle d'appréciation

- Comme la grille ou le tableau d'évaluation, l'échelle d'appréciation comporte une liste de critères claire et concise et un barème qui permet de juger de la performance de l'élève selon un continuum. Elle peut être numérique, graphique ou descriptive. Exemple : « souvent, parfois, rarement » ou « 5, 4, 3, 2, 1 » (5 étant élevé et 1 étant faible).

D. Échelle de fréquence

- Elle indique la fréquence à laquelle l'élève manifeste divers comportements, attitudes et habiletés.
- Il faut utiliser la liste des élèves de la classe et faire une coche chaque fois qu'un élève montre une certaine caractéristique, par exemple :
 - ◀ réussit à lancer par-dessus l'épaule correctement en situation de jeu
 - ◀ aide d'autres joueurs
 - ◀ fait preuve de franc-jeu ou joue de façon loyale
 - ◀ travaille bien avec les autres
 - ◀ est actif
 - ◀ respecte les consignes de sécurité et les règles du jeu

E. Inventaire

- L'enseignant remet un inventaire aux élèves pour s'informer sur leurs expériences antérieures, leurs aptitudes et les activités ou domaines qui les intéressent actuellement.
- L'inventaire peut être fait oralement (inventaire informel) ou par écrit et il consiste en une série de questions ou d'énoncés auxquels il faut répondre ou réagir. On peut par exemple se servir de questionnaires, de sondages ou de votes à main levée pour savoir à quels sports les élèves s'intéressent, ce qu'ils mangent, s'ils participent à des activités physiques pendant leurs temps de loisirs.

F. Fiche anecdotique

- La fiche anecdotique est une brève description des observations de l'enseignant qui renseigne sur l'apprentissage, le développement, les comportements et les besoins de l'élève, et qui permet de consigner des observations qui, autrement, ne figureraient nulle part.
- Comme la rédaction de fiches anecdotiques peut prendre un certain temps, il est nécessaire de procéder de façon organisée et efficace. Voici quelques suggestions à cet effet :
 - ◀ pour chaque classe, se servir de la liste des élèves et la diviser en trois colonnes : date, observation, plan d'action
 - ◀ les commentaires doivent être brefs, bien ciblés et objectifs
 - ◀ utiliser des codes pour gagner du temps (p. ex. C – coopération, FJ – franc-jeu, IN – inattentif)
 - ◀ utiliser des notes autocollantes ou des feuilles de commentaires que les élèves remplissent, pour indiquer la date, le nom de l'élève et le comportement (positif ou négatif). Les notes peuvent ensuite être placées sur une page pour la classe.
 - ◀ se servir de l'ordinateur (p. ex. logiciels pour créer des listes, ordinateurs de poche)
 - ◀ observer un certain nombre d'élèves par classe plutôt que tous les élèves en même temps
 - ◀ se limiter à une habileté à la fois
 - ◀ rester à un atelier; ce sont les élèves qui passent d'un atelier à un autre



G. Tests de performance

- Les tests de performance (p. ex. démonstrations d'habiletés, jeux, enchaînements, dessins, projets, exposés) sont des activités que l'on utilise pour observer si les élèves acquièrent et mettent en application les habiletés, les connaissances et les attitudes.
- Certaines activités permettent une évaluation plus **authentique** (p. ex. jeux, danses folkloriques, enchaînements, circuits particuliers en vélo, exposés).
- Avant l'évaluation proprement dite, on établit des indicateurs ou critères de performance, avec ou sans l'aide des élèves, d'après les résultats d'apprentissage prescrits.
- Les grilles d'évaluation et les échelles d'appréciation sont des instruments qui prévoient des indicateurs ou critères de performance.
- De même que les fiches anecdotiques ou les listes de vérification remplies par l'élève, par un camarade, par un groupe ou par l'enseignant, ces instruments permettent de mesurer le rendement de l'élève, ses progrès et sa performance, en plus d'aider à organiser et à interpréter les données recueillies.

H. Questionnaires et entrevues

- Un questionnaire efficace (p. ex. à réponses libres, divergentes et convergentes) encourage l'esprit critique et permet aux enseignants de savoir ce que l'élève sait et ce qu'il a besoin d'apprendre.
- Les questions peuvent être posées de façon officielle ou officieuse sous forme d'entrevue effectuée dans le contexte d'un atelier ou avec toute la classe.
- Les élèves peuvent répondre par écrit ou à l'aide de divers indicateurs tels que « visage souriant ou triste », « pouce levé ou baissé » et « s'asseoir ou se lever ».
- Les réponses doivent être enregistrées sur des listes de vérification collectives ou selon un système de consignation des données.

I. Journal, carnet d'apprentissage et réflexions

- En éducation physique et éducation à la santé, la tenue d'un journal ou d'un carnet d'apprentissage permet aux élèves d'indiquer par écrit leurs idées, réflexions, choix, sentiments, progrès ou participation, habitudes et changements personnels en ce qui concerne un mode de vie actif et sain.
- Ce genre de méthode se prête bien aux évaluations formatives et aux portfolios.
- Les élèves peuvent montrer qu'ils comprennent la matière à l'aide de mots, d'images et de dessins étiquetés. Ainsi, ils peuvent se servir d'un tableau pour indiquer leur participation aux activités physiques ou aux récréations, d'un plan personnel d'établissement d'objectifs, etc.
- Par exemple, les commentaires inscrits dans le journal peuvent commencer ainsi :
 - ◀ Je pense....J'ai l'impression....Je sais....Je me demande....
 - ◀ Ce que je préfère en éducation physique, c'est....
 - ◀ La chose la plus importante que j'ai apprise cette semaine en éducation physique et éducation à la santé, c'est...
 - ◀ Avant, je croyais que...mais maintenant, je sais que ...
 - ◀ J'ai été étonné(e) d'apprendre que...
 - ◀ Les trois mots qui décrivent le mieux ma performance sont les suivants : ...
 - ◀ Le cours d'éducation physique est frustrant quand ...; parfait quand ...
 - ◀ Je trouve facile de...
 - ◀ La prochaine fois, j'aimerais....

J. Tests papier-crayon

- Les tests papier-crayon peuvent inclure des questions à choix multiples, de type vrai-faux, à réponses élaborées ou de type appariement, et ils peuvent également prévoir l'exécution d'un dessin ou d'un diagramme étiqueté.



- En général, les questions des tests évaluent les connaissances factuelles et l'application des habiletés fondamentales de façon isolée et hors contexte plutôt que d'évaluer l'application des connaissances et des habiletés dans des situations concrètes et pertinentes. Du fait que les tests écrits formels ne peuvent mesurer les résultats d'apprentissage reliés à la motricité que de façon limitée, leur usage devrait également être limité.

Éléments à prendre en considération pour le prochain exercice de planification et de transmission de renseignements sur le rendement et les progrès des élèves

L'enseignement, la mesure et l'évaluation de l'apprentissage ainsi que la transmission de renseignements sont un processus permanent et cyclique. Les enseignants ne cessent de faire des observations, de recueillir des données ou des commentaires pour faire les ajustements nécessaires afin de planifier, de promouvoir et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Conseils d'observation

- Observer un certain nombre d'élèves par classe plutôt que tous les élèves en même temps
- Se limiter à une habileté à la fois
- Rester à un atelier; ce sont les élèves qui passent d'un atelier à l'autre
- Penser à afficher les critères utilisés pour les grilles d'observation, les échelles d'appréciation et les listes de vérification
- Recourir à la technologie de l'information pour enregistrer les données

