

Programme d'études :
Formation personnelle et
sociale 10^e année

N. B. – Ce document est une version numérisée du document original et ne constitue pas une nouvelle version du programme d'études. Il est possible que la mise en page diffère de la version papier originale.

Ministère de l'Éducation
Direction des services pédagogiques
(Version provisoire 2004)

Table des matières

INTRODUCTION	4
CADRE THÉORIQUE.....	6
1. Orientations du système scolaire.....	6
1.1 Mission de l'éducation.....	6
1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation.....	7
2. Composantes pédagogiques	9
2.1 Principes directeurs.....	9
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	10
2.3 Modèle pédagogique	18
3. Orientations du programme	26
3.1 Présentation de la discipline.....	26
3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux..	28
PLAN D'ÉTUDES	32
Annexe A.....	44
BIBLIOGRAPHIE	46

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 et 2*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

Note : *Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épique.*

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;

3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de part la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** et la **transdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les **rythmes** et les **styles** d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.

9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie*** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre **la valeur des études postsecondaires** qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

* Plus que la lecture, la **littératie** est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; ➤ prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur; ➤ poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières; ➤ comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension; ➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes; ➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières; ➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.

Les technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; ➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques <i>et la position de base associée à la saisie de clavier;</i> ➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image; ➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome <i>et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier;</i> ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace <i>et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier;</i> ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.
--	---	---	---

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; ➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; ➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.); ➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci; ➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives; ➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels; ➤ développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre; ➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives; ➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale; ➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices ; ➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs; ➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.
---	---	--	---

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis;➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.
--	---	---	---

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.
---	--	--	--

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de

qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

1. L'évaluation formative: régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud,

1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux

cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (voir Annexe 1)

Des composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ parents 	
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)			
Préparation	Réalisation		Intégration
Identifier les résultats d'apprentissage	Faire la mise en situation et actualiser l'intention		Analyser la démarche et les stratégies utilisées
Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves	Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources		Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)
Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances	Faire découvrir à l'élève diverse stratégies d'apprentissage		Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir
Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage		Formuler de nouveaux défis
Anticiper des problèmes et formuler des alternatives	Faire l'évaluation sommative des apprentissages		
	Assurer le transfert de connaissances chez l'élève		
Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)			
	Préparation	Réalisation	Intégration
	Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées	Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage	Faire l'objectivation de ce qui a été appris
	Prendre conscience de ses connaissances antérieures	Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés	Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs
	Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels	Faire la cueillette et le traitement des données	Faire le transfert des connaissances
	Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage	Analyser des données	Évaluer la démarche et les stratégies utilisées
	Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Communiquer l'analyse des résultats	Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)
			Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir
			Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions



Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage ; leur déroulement n'est pas linéaire.

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

La société actuelle est en mouvance accélérée. Élaborer un projet social dans ce contexte exige une étroite et constante interaction entre l'école et la collectivité. Le programme de formation personnelle et sociale est un instrument concret de réflexion sur l'apprentissage de la vie. Au fil des tâches éducatives proposées, les jeunes vivront une démarche de clarification de concepts relatifs aux différents domaines étudiés. La recherche d'information et de formation ainsi que l'échange leur permettront progressivement de se positionner personnellement face à des situations de vie du quotidien. Cette réflexion continue et le débat constructif entre les conceptions et perceptions différentes des pairs et de l'environnement humain favoriseront une quête cohérente de sens pour le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs.

Le programme de formation personnelle et sociale a pour but de former des citoyens responsables, biens informés, qui savent réfléchir, se questionner et contribuer à une société en évolution, productive et démocratique.

Le programme de formation personnelle et sociale vise les objectifs suivants :

➤ Réfléchir et résoudre des problèmes complexes

L'élève cerne d'abord un problème et il s'habilite à en reconnaître les dimensions humaines inhérentes. Il cherche divers points de vue qu'il évalue le plus objectivement possible afin de faire des recommandations à partir de valeurs humanistes. De plus, il apprivoise l'incertitude, le doute et l'inachèvement comme parties prenantes des choix et des décisions à caractère humain.

➤ Démontrer des attitudes et des comportements positifs

L'élève développe progressivement confiance en sa capacité de choisir, conscient toutefois de la fragilité de ses décisions sur le devenir humain. Il constate la nécessité d'être authentique et fidèle à ses valeurs tout en demeurant présent à autrui. Enfin il développe le sens critique et la rigueur nécessaires pour valoriser

le plus souvent possible l'aspect humain malgré les pressions du quotidien.

➤ Développer son sens des responsabilités

L'élève comprend l'importance de se donner un projet de vie réaliste qui témoigne d'une recherche d'équilibre entre le travail et la vie personnelle. Il voit la nécessité de la planification et de la gestion du temps, de l'argent et de toutes autres ressources s'il veut contribuer au mieux-être et au mieux-vivre de sa communauté et de la société en général.

➤ Apprendre constamment pour mieux travailler avec les autres

L'élève s'initie à l'exigence du travail d'équipe où il doit accueillir, respecter et appuyer des idées et des opinions parfois divergentes des siennes. Il voit le conflit dans le groupe non pas comme une menace mais plutôt comme un outil de solutions créatrices et concertées. Il évalue ses forces personnelles et identifie ses points à améliorer afin de se donner des défis à la mesure d'un projet d'équipe. De plus, il apprend la gestion de dilemmes personnels et de conflits interpersonnels pour mieux s'adapter au travail avec les autres.

Un programme de formation personnelle et sociale doit proposer certaines valeurs. D'autant plus que les domaines d'étude sont des prétextes justifiables, mais néanmoins des prétextes pour rejoindre la personne de l'élève dans certaines de ses expériences de vie. La recherche d'un sens à sa vie et d'un sens à la vie en général s'accompagne en même temps d'une recherche de valeurs authentiques. La toile de fond qui sert ici de référence est celle de valeurs séculaires qui ont traversé les temps à travers les grandes sagesses humaines ou encore les grandes religions. Ces valeurs sont généralement admises par la société canadienne, voire nord-américaine. Donc, la réflexion des élèves et des enseignants sera guidée et soutenue par les valeurs de **justice**, de **respect de soi** et **des autres**, de **responsabilité**, de **liberté**, d'**empathie** pour autrui et ses idées, de **recherche de la vérité**, de souci de la **rigueur**, de **jugement critique**, de **respect de la vie**, de **sens d'appartenance** à la collectivité, de **démocratie**, d'**esprit d'équipe**, d'**intériorité** et de **gratuité**.

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Ce programme assure une véritable éducation de la personne. Telle que préconisée par le système scolaire du Nouveau-Brunswick, cette éducation doit favoriser l'épanouissement de la personne dans une société changeante, productive et démocratique. Le programme de formation personnelle et sociale contribue particulièrement à cela en invitant les élèves à une participation responsable et créatrice dans l'évolution humaine à partir de quatre domaines d'étude.

Relations interpersonnelles

Le programme de formation personnelle et sociale intervient aussi dans la connaissance des éléments qui composent une relation interpersonnelle et des phénomènes personnels et sociaux qui lui sont liés. Dans ce domaine, où la diversité culturelle et ethnique se fait de plus en plus visible ; où la mondialisation, qui se cristallise autour du phénomène économique, fait oublier parfois la nécessité d'un engagement commun par l'échange, la considération réciproque et le compromis fondés d'abord sur des considérations humaines.

Citoyenneté

Le programme de formation personnelle et sociale doit donner aux élèves l'occasion de s'ouvrir aux divers modes d'organisation de la vie en société. Il doit aussi les aider à comprendre les outils variés que se donne toute collectivité, petite ou grande, afin de fonctionner grâce aux personnes qui la composent. Ce domaine concerne aussi la capacité d'adaptation aux transformations, parfois subtiles et parfois profondes, des structures sociales, des rôles des hommes et des femmes, des institutions démocratiques, des lois et des règlements. S'ajoutent à ces changements une complexification croissante de l'organisation sociale interplanétaire et une transformation accélérée de l'univers du travail.

Santé

Le programme de formation personnelle et sociale doit notamment aider les élèves à prendre conscience de leurs habitudes de vie et des effets qu'elles ont sur leur santé. La sédentarité jumelée à la facilité des aliments offerts dans les établissements de restauration rapide ou des aliments prêts à manger provoquent une aggravation du phénomène de l'obésité. En plus, les

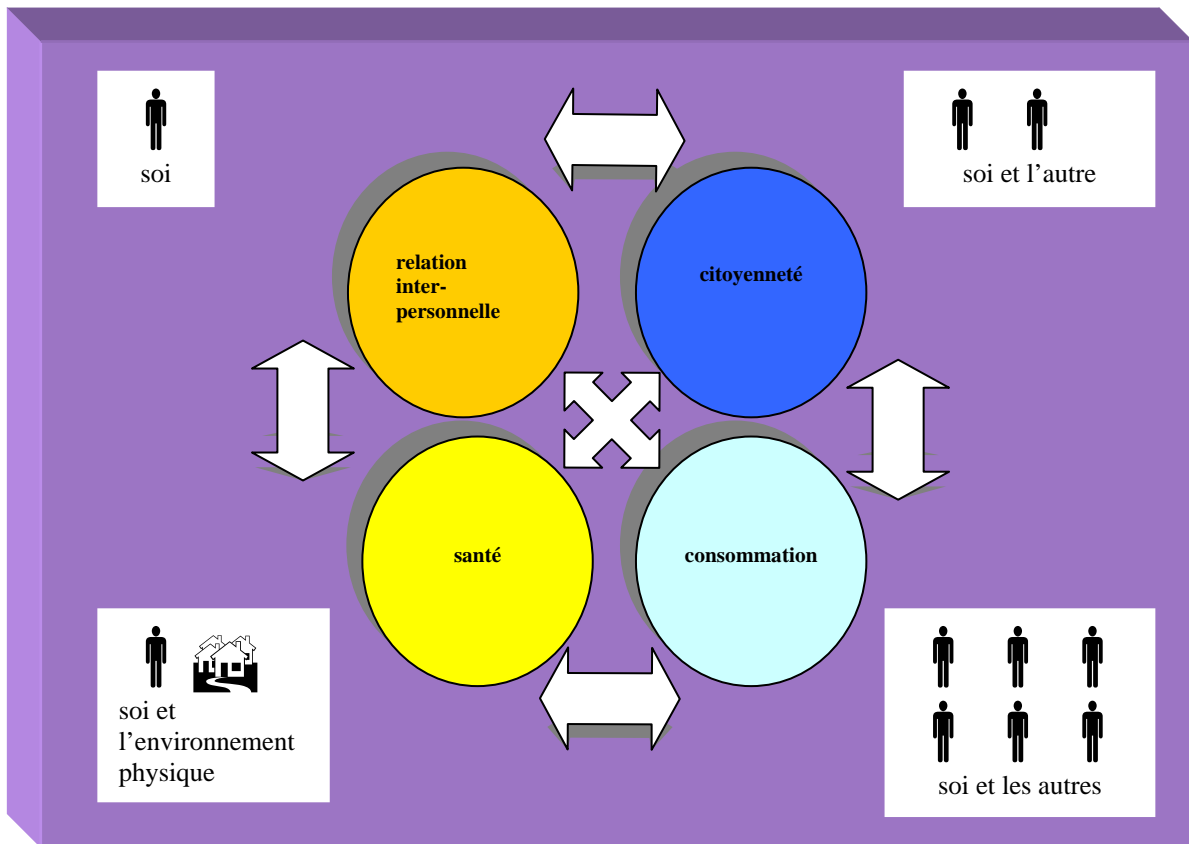
nouvelles technologies, qui facilitent l'accès à des interventions multiples dans les dimensions physiques et physiologiques, négligent trop souvent les dimensions psychologiques, sociologiques et psychiques.

Le programme de formation personnelle et sociale doit, de plus, favoriser la reconnaissance de la signification sociale et éthique des divers comportements associés à la sexualité et la connaissance des diverses fonctions sociales et personnelles de la sexualité. Autrefois marquée par la primauté de la génitalité et de la procréation, la sexualité est aujourd'hui un phénomène plus englobant. On voit apparaître des mouvements qui demandent la disparition des discriminations, la libre disposition de son corps, le droit à l'avortement, la fertilisation « médicalisée », le respect des orientations sexuelles, la redéfinition des rapports homme/femme ainsi que la redéfinition du couple et de la famille. Dans un sens plus restreint, la sexualité est aussi devenue commercialisable. Cette évolution, comportant du meilleur et du pire, fait que trop souvent la sexualité peut être vue et vécue comme un élément d'aliénation personnelle et collective.

Consommation

Le programme de formation personnelle et sociale devient un lieu pour guider l'élève vers la compréhension et l'analyse des réalités économiques qui l'entourent et avec lesquelles il doit composer au cours de son expérience actuelle et à venir. Le passage d'une économie de production à une économie de consommation amène des changements considérables au niveau des décisions et des choix à faire, face à un bien ou à un service convoité; où la surconsommation, aux dépens de la qualité de vie à moyen et à long terme.

La personne, les domaines de savoir spécifiques et les liens entre eux



Puisque les quatre domaines de savoir de ce programme correspondent à des dimensions de la personne, qui dans la vie sont liées les unes aux autres, il va de soi qu'une préparation à la vie dans le cadre scolaire ne doit pas les séparer complètement. Ainsi, pour des raisons pédagogiques, les domaines sont d'abord définis comme des composantes de vie particulières pour être ensuite enseignés à titre de dimensions de la personne. Cette manière de vivre le programme de formation personnelle et sociale évite le piège de le réduire à un enseignement de contenu tout court. En omettant de contextualiser les contenus en rapport étroit avec la personne dans ses relations avec elle-même, avec l'autre, les autres et l'environnement physique, la portée humaine et morale d'un tel programme s'en trouverait limitée.

Dans le programme de formation personnelle et sociale on retrouve un résultat d'apprentissage général pour chaque domaine.

Relations interpersonnelles : prendre des décisions qui permettent de vivre des relations humaines positives.

Citoyenneté : contribuer au développement d'une société harmonieuse.

Santé : faire des choix responsables et informés portant sur sa santé globale.

Consommation : évaluer le rôle de consommateur et les conséquences sur la qualité de vie personnelle et celle des autres.

PLAN D'ÉTUDES

RELATIONS INTERPERSONNELLES

1	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Prendre des décisions qui permettent de vivre des relations humaines positives.</p>
----------	---

THÈMES : 1. Relations saines 2. Vie-travail

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
1.1.1* analyser les éléments nécessaires à la construction et à l'entretien de relations saines dans son cheminement personnel et social;	relations entre amis; relations familiales; relations amoureuses; aptitudes relationnelles (gestion des émotions, stratégies de communication, prise de décision, résolution de conflit, authenticité, intégrité, empathie, respect de soi et des autres)
1.1.2 analyser les éléments nécessaires à la construction et à l'entretien de relations saines dans son cheminement éducatif et de vie-travail;	relations à l'école; relations au travail (gestion des émotions, stratégies de communication, prise de décision, résolution de conflit, authenticité, intégrité, empathie, respect de soi et des autres)
1.2.1 réexaminer ses forces, ses sujets d'intérêt et ses aptitudes afin de concrétiser un profil personnel portant sur des choix de vie-travail;	personnalité; image de soi; qualités; défis; compétences et habiletés transférables liés aux compétences relatives à l'employabilité
1.2.2 analyser d'autres facteurs qui peuvent avoir une influence sur des choix de vie-travail afin de les ajouter au profil personnel;	autres facteurs (les aspirations, les attitudes, les valeurs, les personnes significatives, les buts personnels et les attentes personnelles et celles d'autrui)
1.2.3 répertorier les outils nécessaires à l'obtention d'un emploi;	établissement d'un réseau de contacts; curriculum vitae (références); premières impressions; entrevue d'emploi; lettre d'accompagnement; code d'éthique
1.2.4 adopter des stratégies nécessaires au maintien d'un emploi.	techniques de communication; résolution de conflit; gestion de temps; l'apprentissage continu; droits et responsabilités des employeurs et des employés

* **Légende :** Code d'un résultat d'apprentissage spécifique

le premier chiffre représente le *Résultat d'apprentissage général*
le deuxième chiffre représente le *Thème*
le troisième chiffre représente le *Résultat d'apprentissage spécifique*

Profil de compétence

À la fin de la 10^e année, l'élève de niveau :

acceptable	compétent	supérieur
distingue de façon peu détaillée les différents types de relations et juge de façon peu définie les éléments qui sont nécessaires à l'entretien de relations saines. Par conséquent, il fait parfois appel à des stratégies appropriées afin de maintenir ses relations. Il nomme avec une certaine exactitude ses forces et ses défis et évalue parfois son cheminement dans le développement de son profil personnel. Au besoin, il cerne parfois des améliorations possibles. Il dresse une liste de certains outils nécessaires à l'obtention d'emploi et choisit parfois les stratégies appropriées pour maintenir un emploi.	distingue clairement les différents types de relations et juge de façon précise les éléments qui sont nécessaires à l'entretien de relations saines. Par conséquent, il fait souvent appel à des stratégies appropriées afin de maintenir ses relations. Il nomme avec exactitude ses forces et ses défis et évalue souvent son cheminement dans le développement de son profil personnel. Au besoin, il cerne souvent des améliorations possibles. Il dresse une liste de plusieurs outils nécessaires à l'obtention d'emploi et choisit souvent les stratégies appropriées pour maintenir un emploi.	distingue précisément les différents types de relations et juge de façon détaillée les éléments qui sont nécessaires à l'entretien de relations saines. Par conséquent, il fait régulièrement appel à des stratégies appropriées afin de maintenir ses relations. Il nomme avec certitude ses forces et ses défis et évalue régulièrement son cheminement dans le développement de son profil personnel. Au besoin, il cerne régulièrement des améliorations possibles. Il dresse une liste de beaucoup d'outils nécessaires à l'obtention d'emploi et choisit régulièrement les stratégies appropriées pour maintenir un emploi.

Pistes d'exploitation

En 10^e année, l'enseignant :

- amène les élèves à discuter des hauts et des bas de différents types de relations
- questionne les élèves sur la gestion de leurs émotions (jeu-questionnaire, jeu de rôles, scénario, situation propre à leur vécu)
- anime une discussion sur les aptitudes relationnelles (remue-méninges, structures coopératives)
- accompagne les élèves dans le développement de leur profil personnel (portfolio, portrait, test de personnalité, réflexions)
- expose les élèves à un éventail de facteurs externes qui peuvent avoir une influence sur les choix de vie-travail (recueil de textes, invités, révision de ses attentes et buts personnels)
- accompagne les élèves dans la rédaction de leur curriculum vitae, de leur lettre d'accompagnement, dans leur réseau de contacts
- expose les élèves à une simulation d'entrevue (jeu de rôles)
- invite le conseiller d'orientation en sa qualité de personne-ressource, à accompagner les élèves dans leur cheminement vers la vie-travail.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions évaluation

Dans le but de développer davantage leur profil personnel, demander aux élèves de concevoir une publicité (vidéos, affiches) qui illustre leur profil d'employabilité (leurs forces, leurs aptitudes et leurs sujets d'intérêt). Les élèves peuvent être regroupés par choix de premiers emplois et peuvent s'entraider à développer leur profil. Ensuite à tour de rôle ils vont présenter ce profil à un « comité de sélection ». Chaque élève aura l'occasion d'être membre du comité.

Aux fins d'évaluation, l'enseignant donne l'occasion aux élèves d'évaluer leurs pairs à partir des questions suivantes : Est-ce que l'élève a su présenter son profil de façon convaincante? Expliquer leurs réponses. Est-ce que l'élève a su démontrer qu'il était le meilleur candidat pour le poste fictif? Justifier leur choix. Quelles suggestions pourraient être données à l'élève pour améliorer sa présentation?

Ressources

BARRY, Bill et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA ET PARTENAIRES EN INFO-CARRIÈRE CANADA. *Être pour de vrai*, The Real Game Inc., 2001.

CAMPBELL, Judith. *Des Choix...pour la vie! L'abc du travail*, Éditions Chenelière, 2004.

CAMPBELL, Judith. *Des Choix...pour la vie! Vivre en société, les relations interpersonnelles*, Éditions Chenelière, 2004.

FÉDÉRATION POUR LE PLANNING DES NAISSANCES DU CANADA. *Au-delà de l'essentiel: Guide-ressources sur l'éducation en matière de santé sexuelle et reproductive*, 2001.

LE CONFERENCE BOARD OF CANADA. *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*, 2000.

MISENER, Judi et Susan BUTLER. *Horizon 2000+*, Les Éditions de la Chenelière Inc., 2001.

CITOYENNETÉ

2	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Contribuer au développement d'une société harmonieuse.</p>
----------	--

THÈME : 3. Identité sociale

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
2.3.1 s'engager dans son rôle de citoyen;	l'importance de sa place dans une société; ses rôles et responsabilités; le pouvoir des jeunes; l'investissement personnel; le bénévolat; l'intégrité (parole et action)
2.3.2 reconnaître les attentes de la société face aux jeunes.	les choix judicieux et les conséquences; les défis; les pressions imposées par la famille

Profil de compétence

À la fin de la 10^e année, l'élève de niveau :

acceptable	compétent	supérieur
dresse un portrait fondamental de ses rôles et de ses responsabilités et de l'importance de sa place dans la société. Il s'investit parfois dans le développement d'une société harmonieuse. Il prend graduellement conscience des attentes de la société face aux jeunes. Il établit parfois le lien entre ses choix judicieux et les conséquences et pose occasionnellement des gestes responsables.	dresse un portrait exact de ses rôles et de ses responsabilités et de l'importance de sa place dans la société. Il s'investit souvent dans le développement d'une société harmonieuse. Il démontre une bonne compréhension des attentes de la société face aux jeunes. Il établit souvent le lien entre ses choix judicieux et les conséquences et pose fréquemment des gestes responsables.	dresse un portrait détaillé et perspicace de ses rôles et de ses responsabilités et de l'importance de sa place dans la société. Il s'investit régulièrement dans le développement d'une société harmonieuse. Il démontre une très bonne compréhension des attentes de la société face aux jeunes et il établit régulièrement le lien entre ses choix judicieux et les conséquences et pose régulièrement des gestes responsables.

Pistes d'exploitation

En 10^e année, l'enseignant :

- demande aux élèves de décrire les attentes de la famille envers eux. Ensuite les élèves peuvent faire une entrevue avec leurs parents afin de vérifier et discuter des attentes mutuelles
- voit à l'organisation d'une table ronde afin de discuter des attentes de la société face aux adolescents
- dirige un remue-méninges sur les rôles et les responsabilités du citoyen
- amène les élèves à réfléchir sur l'importance de leur place dans la société
- demande aux élèves de faire une recherche sur les différentes possibilités de bénévolat dans la communauté
- invite des bénévoles de la communauté afin de partager leur expérience et les bienfaits du bénévolat.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation

Dans le but de vivre une structure coopérative permettant une discussion ouverte qui implique tous les élèves, l'enseignant dirige l'activité « les 6 chapeaux » (Annexe A). Le thème de discussion de l'activité pourrait être les attentes de la société face aux jeunes. Cette activité permet aux élèves de citer des faits, d'identifier des émotions liées au thème, de déterminer les aspects négatifs et positifs du thème, de retirer les éléments d'espoir en vue de changements possibles et de permettre d'identifier des actions possibles. Les élèves ayant un chapeau de couleur similaire se regroupent et présentent une synthèse du thème discuté.

Aux fins d'évaluation, l'enseignant donne aux élèves l'occasion d'autoévaluer leur participation au sein du groupe ou de faire une réflexion personnelle sur l'importance de leur place dans la société en tant que membre actif.

Ressources

BARRY, Bill et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA ET PARTENAIRES EN INFO-CARRIÈRE CANADA. *Être pour de vrai, The Real Game Inc.*, 2001.

CAMPBELL, Judith. *Des Choix...pour la vie! Vivre en société, les relations interpersonnelles*, Éditions Chenelière, 2004.

SANTÉ

3	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Faire des choix responsables et informés portant sur sa santé globale.</p>
----------	--

THÈMES : 4. Qualité de vie 5. Santé mentale 6. Sexualité

Résultats d'apprentissage spécifiques	Contenu d'apprentissage
<i>L'élève doit pouvoir :</i>	
3.4.1 faire le lien entre les caractéristiques du mode de vie sain et une meilleure qualité de vie;	caractéristiques (satisfaction de ses besoins, bonne alimentation, pratique régulière de l'activité physique, sommeil adéquat, gestion de stress, excès à éviter, etc.); effets des choix sur la qualité de vie
3.4.2 évaluer et modifier ses objectifs personnels en proposant des stratégies en vue d'améliorer sa santé globale;	habitudes de sommeil; alimentation; activité physique; gestion du stress, etc.; prise de décision; plan d'action
3.4.3 montrer qu'il est capable d'avoir recours aux services de soutien disponibles au foyer, à l'école et dans la communauté;	services disponibles (p. ex. : nutritionniste, centre de conditionnement physique, médecin, psychologue, spécialiste en toxicomanie, etc.)
3.5.1 analyser ses sources de stress et ses moyens de les gérer;	sources de stress (p. ex. : examens, relations amoureuses, compétitions, pression des pairs); stratégies efficaces de gestion du stress (relaxation, activité physique, humour, musique, arts, personnes-ressources)
3.5.2 identifier les étapes de deuil afin de les reconnaître chez lui et les autres;	types de pertes (p. ex. : emploi, ami, animal favori, rupture sentimentale, divorce, déception personnelle); étapes (refus, colère, blâme, acceptation, guérison)
3.5.3 élaborer et évaluer des stratégies permettant de prévoir, de cerner, de gérer et d'accepter le changement;	étapes du changement; habiletés permettant de s'adapter aux changements; habiletés de s'aider soi-même et d'aider les autres
3.5.4 reconnaître l'importance du concept de soi;	image de soi; moi idéal; estime de soi; concept de soi; attentes et perceptions; fenêtre de Johari

<p>3.6.1 expliquer le concept de l'identité sexuelle;</p>	<p>facettes de l'identité sexuelle (sexes, rapports entre les sexes, identité sexuelle, rôle assigné à chacun des sexes, orientation sexuelle, biologie, relations, valeurs et croyance, décision de devenir père ou mère, santé sexuelle, sentiments, aptitudes sociales, pensées fantasmes, médias)</p>
<p>3.6.2 identifier les différentes formes de violence sexuelle et les stratégies qui permettent de les prévenir;</p>	<p>violence sexuelle : violence dans les fréquentations amoureuses; exploitation sexuelle; commercialisation de la sexualité (paroles et images liés à la musique, films pornographiques, cyberpornographie, lignes téléphoniques érotiques, etc.); mythes</p> <p>stratégies : affirmation de soi; prise de décision; pensée critique; services disponibles</p>
<p>3.6.3 expliquer la responsabilité continue associée à la santé sexuelle.</p>	<p>corps sain (autoexamen des testicules, des seins, test de Papanicolaou, syndrome du choc toxique, etc.); expression sexuelle (la pulsion sexuelle, expression de sa sexualité, divers comportements, etc.); vie sexuelle active (les grossesses non désirées, les infections transmises sexuellement, la contraception, diminution des risques, etc.)</p>

Profil de compétence

À la fin de la 10^e année, l'élève de niveau :

acceptable	compétent	supérieur
<p>décrit certaines caractéristiques d'un mode de vie sain et l'effet de ses choix sur la qualité de vie et, de plus, il distingue de façon peu détaillée le lien entre les deux. Guidé par l'enseignant, il évalue ses buts personnels et il les ajuste au besoin. En tenant compte des ressources qui lui sont disponibles, il choisit ce qui lui convient avec l'aide d'un adulte. Il détermine, sélectionne et applique avec aide certaines stratégies pour gérer son stress. Il nomme avec une certaine clarté et précision plusieurs types de pertes ainsi que les étapes de deuil. Il démontre une connaissance satisfaisante des étapes du changement et a recours à quelques stratégies afin de s'adapter au changement. Il évalue périodiquement les stratégies sélectionnées et les modifie. L'élève dresse un portrait fondamental de l'importance du concept de soi. Il démontre une compréhension satisfaisante du concept de l'identité sexuelle. Il repère avec un peu de difficulté les différentes formes de violence sexuelle et les stratégies qui permettent de les prévenir. De plus, l'élève démontre une cohérence assez sûre entre sa santé globale et ses responsabilités continues.</p>	<p>décrit plusieurs caractéristiques d'un mode de vie sain et l'effet de ses choix sur la qualité de vie et de plus, il distingue clairement le lien entre les deux. Il évalue avec peu d'aide ses buts personnels et il les ajuste au besoin. En tenant compte des ressources qui lui sont disponibles, il choisit ce qui lui convient et il valide son choix avec l'aide d'un adulte et de pairs. Il détermine, sélectionne et applique avec peu d'aide plusieurs stratégies pour gérer son stress. Il nomme de manière claire et précise plusieurs types de pertes ainsi que les étapes de deuil. Il démontre une bonne compréhension des étapes du changement et a recours à diverses stratégies afin de s'adapter au changement. Il évalue souvent les stratégies sélectionnées et les modifie. L'élève dresse un portrait exact de l'importance du concept de soi. Il démontre une bonne compréhension du concept de l'identité sexuelle. Il repère facilement les différentes formes de violence sexuelle et les stratégies qui permettent de les prévenir. De plus, l'élève démontre une cohérence sûre entre sa santé globale et ses responsabilités continues.</p>	<p>décrit beaucoup de caractéristiques d'un mode de vie sain et l'effet de ses choix sur la qualité de vie et de plus, il distingue précisément le lien entre les deux. Il évalue avec autonomie, ses buts personnels et il les ajuste au besoin. En tenant compte des ressources qui lui sont disponibles, il choisit les services de soutien qui lui convient. Il détermine, sélectionne et applique de façon autonome un grand nombre de stratégies pour gérer son stress. Il nomme avec clarté, précision et assurance plusieurs types de pertes ainsi que les étapes de deuil. Il démontre une excellente compréhension des étapes du changement et a recours à diverses stratégies afin de s'adapter au changement. Il évalue régulièrement les stratégies sélectionnées et les modifie. L'élève dresse un portrait précis, détaillé et juste de l'importance du concept de soi. Il démontre une compréhension approfondie du concept de l'identité sexuelle. Il repère facilement et avec assurance les différentes formes de violence sexuelle et les stratégies qui permettent de les prévenir. De plus, l'élève démontre une cohérence très sûre entre sa santé globale et ses responsabilités continues.</p>

Pistes d'exploitation

En 10^e année, l'enseignant :

- amène les élèves à faire un schéma ou un diagramme de Venn représentant les liens entre les différents besoins et la qualité de vie
- amène les élèves à répondre aux questions variées sur leur santé globale dans un journal de bord afin de concrétiser leurs apprentissages
- demande aux élèves de faire une recherche sur les services de soutien disponibles
- dirige une discussion sur les sources de stress et les diverses méthodes de réduction du stress
- fait vivre aux élèves une session de relaxation ou détente (p. ex. : respiration, danse des méridiens, tai-chi, yoga, etc.)
- anime un débat sur la violence sexuelle dans les fréquentations
- demande aux élèves de faire une analyse critique des annonces publicitaires qui impliquent l'exploitation sexuelle.
- incite les élèves à créer un collage d'exemples d'expression de sexualité
- expose les élèves aux ressources fournies par divers services de soutien.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation

Dans le but de faire valoir divers thèmes de santé (p. ex. : les comportements sexuels sains, des habitudes de vie saines), l'enseignant propose la création de bandes dessinées, de slogans ou d'affiches publicitaires mettant en valeur un comportement sain à véhiculer auprès des jeunes. Par la suite, les productions peuvent être exposées à la vue de l'ensemble de la population scolaire.

Aux fins d'évaluation, juger de la production à partir des critères suivants : Est-ce que l'information présentée se rapporte au sujet? Est-ce que l'information présentée est complète et positive? Est-ce que le message est fondé sur une information actuelle provenant de sources bien choisies? Est-ce que le message est clair et facile à comprendre?

Ressources

CAMPBELL, Judith. *Des Choix...pour la vie! Vivre en société, les relations interpersonnelles*, Éditions Chenelière, 2004.

CAMPBELL, Judith. *Des Choix...pour la vie! Bien en santé*, Éditions Chenelière, 2004.

FÉDÉRATION POUR LE PLANNING DES NAISSANCES DU CANADA. *Au-delà de l'essentiel : Guide-ressources sur l'éducation en matière de santé sexuelle et reproductive*, 2001.

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA. *Guide de l'activité physique canadien pour les jeunes*, ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux, 2002.

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA. *Le Guide alimentaire canadien pour manger sainement*, ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux, 1997.

CONSOMMATION

4	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Évaluer le rôle de consommateur et les conséquences sur la qualité de vie personnelle et celle des autres.</p>
----------	--

THÈME : 7. Rôle de consommateur

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
4.7.1 adapter son plan financier et ses dépenses aux changements prévus ou imprévus;	revenu actuel ou fictif; dépenses; épargne; travail à temps partiel; planification financière à court et à long terme; achats judicieux
4.7.2 comparer les besoins et les désirs et évaluer les conséquences sur sa qualité de vie et celle des autres.	besoins essentiels; besoins accessoires; crédits; jeux de hasard; loterie

Profil de compétence

À la fin de la 10^e année, l'élève de niveau :

acceptable	compétent	supérieur
juge avec peu de détails l'efficacité de ses choix et fait parfois les ajustements nécessaires. De plus, il élabore avec aide un plan financier.	juge de façon claire et définie l'efficacité de ses choix et fait régulièrement les ajustements nécessaires. De plus, il élabore avec peu d'aide un plan financier.	juge de façon détaillée et précise l'efficacité de ses choix et fait souvent les ajustements nécessaires. De plus, il élabore sans aide un plan financier détaillé.

Pistes d'exploitation

En 10^e année, l'enseignant :

- anime une discussion en classe et propose des activités en petits groupes sur des sujets variés
- dirige un remue-méninges sur les avantages et désavantages du crédit
- gère un débat sur l'utilisation des cartes de crédit
- propose des activités individuelles, p. ex., une planification financière
- oriente les élèves vers une recherche sur différentes ressources financières
- invite des personnes-ressources (banquier, conseiller financier, etc.)
- propose la création d'un jeu de société.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation

Dans le but de perfectionner leurs compétences en gestion financière, proposer aux élèves de composer des scénarios de situations de vie authentique (p. ex. : obtenir une carte de crédit sans revenu; dépenser son allocation mensuelle à des jeux de hasard). En petits groupes, amener les élèves à porter un jugement critique sur une des situations élaborées. Ensuite, le groupe fait ressortir les éléments de solution appropriés à la situation.

Aux fins d'évaluation, guider l'élève à l'aide de questions ouvertes telles que : Est-ce qu'il y a un élément problématique dans cette situation? Expliquez votre réponse. Le cas échéant, identifier les composantes financières à améliorer.

Ressources

CAMPBELL, Judith. *Des Choix...pour la vie! Guide de survie financière*, Éditions Chenelière, 2004.

Annexe A

Activité : Les 6 chapeaux

But : Vivre une structure coopérative permettant une discussion ouverte qui implique tous les participants

Matériel nécessaire :

- Carton épais découpé en grandes lisières pour fabriquer les chapeaux (blanc, rouge, noir, jaune, vert et bleu)
- Trombones de différentes couleurs (blanc, rouge, noir, jaune, vert et bleu); on utilise le trombone pour attacher le chapeau en forme de couronne
- Une question correspondant à la couleur de trombone que l'on choisit dans la phase de préparation à l'activité (Voir questionnement)
- Une feuille de notes pour chaque participant
- Un crayon ou un stylo pour prendre des notes

Déroulement

Phase de préparation : déterminer le thème de la discussion (l'implication des parents dans nos écoles)

Placer six trombones de couleurs différentes au centre des tables (blanc, rouge, noir, jaune, vert et bleu). Diviser le groupe en équipe de six. Chaque participant choisit un trombone de couleur que l'on retrouve au milieu de la table. Chaque participant récupère la feuille de notes correspondant à sa couleur ainsi que la question correspondante. Par exemple : Si tu choisis le trombone rouge, tu récupères la feuille de notes rouge ainsi que la question correspondante. On commence!

1^{ère} partie : recueil ou cueillette des idées, des opinions ou des faits

Dans cette partie on commence en posant la question 1 c'est la question blanche....la personne qui pose la question blanche doit également prendre des notes...elle note les opinions et les faits cités par les autres membres de son équipe. On continue ensuite avec la question 2 (rouge), la question 3 (noir), la question 4 (jaune), la question 5 (vert) et la question 6 (bleu). À titre de participant, tu peux passer ton tour une seule fois.

2^{ème} partie : synthèse

Ici, il s'agit de regrouper tous les participants selon le choix initial de couleur. C'est-à-dire que tous ceux et celles qui ont choisi la question blanche se regroupent avec la feuille de prise de notes en main, etc.

La tâche est de faire une synthèse des idées et des opinions. On peut énumérer sur des grandes feuilles les trois idées ou opinions les plus importantes. On choisit un porte-parole pour partager en grand groupe les idées et les opinions recueillis en sous-groupe équipe.

Objectivation : élaboration de notre plan d'action; prise de décision (Quel est le prochain pas? Quelle est la prochaine étape logique à faire? etc.)

Signification des questions

Question blanche : citer les faits du thème à discuter
Question rouge : va chercher nos émotions vis-à-vis le thème discuter
Question noire : va chercher l'aspect négatif
Question jaune : va chercher l'aspect positif
Question verte : va chercher l'élément d'espoir pour des changements possibles
Question bleue : nous permet de songer ou d'identifier des actions possibles

Questionnement

1. De quoi s'agit-il? Quelle est la situation? Quels sont les faits?
2. Est-ce important? Comment est-ce que je réagis? Comment est-ce que je me sens?
3. Quels sont les inconvénients? Quelles sont les préoccupations?
4. Quels sont les avantages? Quels sont les bénéfices?
5. Quels sont les changements possibles? Comment peut-on améliorer ceci
6. Où allons-nous? Quel est le plan d'action?

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMI, Philip C., Bette CHAMBERS, Catherine POULSEN, Christina DE SIMONE, Sylvie D'APOLLONIA et James HOUDEN. *L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités*, Montréal, Éditions La Chenelière, 1996. (p. 95, tableau des habiletés sociales et cognitives).

ALBERTA LEARNING. Direction de l'éducation française. *Carrière et vie – Guide de mise en œuvre, secondaire 2^e cycle*, 2003.

ALLAIN, M. Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999

ARMSTRONG, T. Les intelligences multiples dans votre classe, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999

ARPIN, L., CAPRA, L. Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994

ASCD. Education in New Era, Alexandria (USA) Edited by Ronald S Brandt, 2000

BARTH, B.-M. Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 1993

BARTH, Britt-Mari, « Faire vivre le savoir », Entrevue avec Luce Brossard rédactrice, *Vie pédagogique*, n^o 99, mai-juin 1996, p. 41-43.

BARTH, Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Paris, Éditions Ritz, 1993.

BERTRAND, Y., VALOIS, P. Fondements éducatifs pour une nouvelle société, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999

BLACK, P., WILLIAM, D. Inside the black box – Raising standards through classroom assessment, Phi Delta Kappas, Octobre 1998

BOUYSSOU, G., ROSSANO, P., RICHAUDEAU, F. Oser changer l'école, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

BROOKS, J.G., BROOKS, M.G. The Case for Constructivist Classroom, In search of Understanding, Alexandria (USA), ASCD 2000

CARON, J. Quand revient septembre, guide sur la gestion de la classe participative, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994

CARON, J. Quand revient septembre, recueil d'outils organisationnels, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996

CFA. Worzel. *L'avenir du travail ... préparer nos enfants*, fascicule rédigé pour Trimark, 1999.

CLOUTIER, Richard. *Psychologie du développement: l'adolescence, Guide d'étude, module B, Adolescence et sexualité*, Presses de l'Université Laval, 1977.

CODDING, D.D., MARSH, J.B. *The New American High School*, Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1998

COHEN, E.G. *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994

Collectif, « Dossier : Des programmes pourquoi faire? », *Vie pédagogique*, n° 110, février-mars 1999, p. 19-44.

Collectif, « Dossier : Enrichir le curriculum réel de l'élève », *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p. 15-42.

Collectif, « Dossier : L'éducation à la citoyenneté », *Vie pédagogique*, n° 109, novembre-décembre 1998, p. 11-50.

CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Compétences relatives à l'employabilité; entrer, demeurer et progresser dans le monde du travail*, 2000.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche essentielle*, Québec, 1990.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, avis au ministère de l'Éducation du Québec*, 1999

CURWIN, R. et A. MENDLER. *Discipline with Dignity*, Rochester, Discipline Associates, 1992.

DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants, Le programme Lipman et l'influence de Dewey*, Éditions Logiques, 1992.

- DAWS, N., SINGH, B. Formative assessment : to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized?, *School Science Review*, Vol. 77, 1996
- DESAULNIERS, Marie-Paule. *Faire l'éducation sexuelle à l'école*, Éditions Nouvelles, 1995.
- DESAULNIERS, Marie-Paule. *L'éducation sexuelle, définition*, Éditions Agence d'Arc inc., 1990.
- DEVELAY, M. Donner du sens à l'école, 2^e édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT DU PRIMAIRE. *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, Genève, 2000, p. 3-10.
- DORE, L., MICHAUD, N., MUKARUGAGI, L. Le portfolio, évaluer pour apprendre, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002
- DOYON, C., LEGRIS-JUNEAU, D. Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages, France, Chronique Sociale, 1991
- DOYON, Cyril et Raynald JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Coll. « agora », Éditions Beauchemin, 1991.
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA. *Éducation physique et éducation à la santé M à S4 – programmes d'études*. Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain, 2000.
- FARR, R., TONE, B. Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998
- FUCHS, L., FUCHS, D. "Effects of systematic formative evaluation : A meta-analysis", *exceptional children*, Vol. 53, 1986
- FULLAN, M. *Change Forces, Probing The Depths Of Education Reform*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1997
- FULLAN, M. *Change Forces, The sequel*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1999
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, Ontario, 1992
- GAUDREAU, Jean et Michelle AUBIN. *Croissance de l'enfant au primaire*, Gaëtan Morin éditeur, 1998 (chapitres 6 et 8).

GOSSEN, D., ANDERSON, J. Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998

HERMAN, J.L., ASCHBACKER, P.R., WINTERS, L. A practical guide to alternative assessment, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992

HIVON, R. L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation, Montréal, Les Éditions ESKS, 1993

HOERR, T. Intégrer les intelligences multiples dans votre école, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002

HOWDEN, J., KOPIEC, M. Ajouter aux compétences, enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2000

HOWDEN, J., KOPIEC, M. Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002

HOWDEN, J., MARTIN, H. La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997

JACQUARD, Albert. *La légende de la vie, de la nature à l'artifice* p. 227-247, *Et demain?* p. 249-278, Paris, Flammarion, 1992.

JENSEN, E. Le cerveau et l'apprentissage, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001

LAMBERT, L. Building Leadership Capacity in School, Alexandria (USA), ASCD, 1998

LAPORTE, Danielle et Lise SÉVIGNY. *Comment développer l'estime de soi de nos enfants: journal de bord à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 1993.

LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent, brochure 2000E/F, Ottawa

LE PAILLEUR, Monique, « La formation continue du personnel scolaire : voie de l'avenir », *Vie pédagogique*, n° 100, p. 47- 49.

LECLERC, M. Au pays des gitrans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001

LEGENDRE, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Édition Guérin-Eska, 2^e édition, 1993.

LORTIE-PAQUETTE, Michelyne, « Le référentiel pédagogique : Un outil pour concrétiser le projet éducatif en classe », *Vie pédagogique*, n^o 100, septembre-octobre 1996, (p. 41-46).

MEIRIEU, Philippe et Jacques TARDIF, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n^o 98, mars-avril, 1996, p. 4-7.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la première à la huitième année*, Éducation physique et Santé, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Guides d'évaluation, auto-évaluation de l'élève* (doc. XX0295), Bureau d'élaboration des programmes d'études, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Planification professionnelle et personnelle 8 à 12*, Ensemble de ressources intégrées, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Rencontres centrées sur l'élève*, Bureau d'élaboration des programmes d'études, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Cadre théorique du programme d'études en sciences humaines (M-12)*, Fredericton, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Directive sur un milieu propice à l'apprentissage*, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Excellence en éducation, L'école primaire*, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, octobre 1995

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *La mission de l'éducation publique du Nouveau-Brunswick*, Fredericton, 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Guide pédagogique, Enseignement moral au secondaire, premier cycle*, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'études, Formation personnelle et sociale au primaire*, (16-2707), 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'études, Formation personnelle et sociale au secondaire*, (16-3707), 1984.

MORISSETTE, Dominique et Maurice GINGRAS. *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*, Presses de l'Université Laval, 1989.

MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002

MULLER, F. [en ligne] http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm (page consultée le 27 mars 2003)

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Ste-Foy (QC), MST Éditeur, 1998

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Ste-Foy (QC) MST Éditeur, 1997

PALLASCIO, R., LEBLANC, D. *Apprendre différemment*, Laval (QC), Édition Agence D'Arc, 1993

PAQUETTE, Claude. *Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider*, Québec/Amérique, 1982.

PAQUETTE, Claude. *Des idées d'avenir pour un monde qui vacille*. Québec/Amérique, 1991.

PAQUETTE-LORTIE, Micheline et Claude PAQUETTE. *Vers une école primaire renouvelée*, monographie 4, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1996.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997

PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences : INVITATION AU VOYAGE*, Paris, ESF Éditeur, 2000

PERRENOUD, P. *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier, 1998

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997b

- PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*, Coll. « Pédagogies », Paris, Éditeur ESF, 1995.
- PORTELANCE, Colette. *Éduquer pour rendre heureux*, Collection Éducation, Montréal, 1998.
- PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Édition Hachette, 1993
- REASONER, W. Robert. *Building self-esteem*, Santa Cruz, Educational and Training Services Inc., 1982.
- ROBERT, Jocelyne. *Parlez-leur d'amour et de sexualité*, Éditions de l'homme, 1999.
- SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J.J., ROYER, É., et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995
- SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000
- SOUSA, D.A. *Le cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994
- TARDIF, J., CHABOT, G. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000
- TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques, 1992.
- TOMLINSON C.A., DEIRSKY, A.S., *Leadership for Differentiating School and Classrooms*, ASCD, 2000
- TOMLINSON, C.A. *How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms*, 2^e édition, ASCD, 2001
- TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners*, ASCD, 1999
- UNESCO. *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996.
- UNIVERSITÉ DE MONCTON. *Vers une pédagogie actualisante*. Mission de la Faculté des Sciences de l'Éducation et formation initiale de l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, 1999.

VIAU, R. La motivation en contexte scolaire, Saint-Laurent (QC) ERPI, 1994

Vie pédagogique, avril-mai 2002

YVROUD, G. [en ligne]

<http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003)