

LE CURRICULUM DE L'ONTARIO

de la 1^{re} à la 8^e année

**ÉDUCATION
PHYSIQUE
ET SANTÉ**

2019

Ontario 

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitut en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

19-002

ISBN 978-1-4868-3449-5 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2019

Table des matières

Préface	3
Les écoles élémentaires au XXI ^e siècle	3
L'école de langue française	3
Pour contribuer au bien-être des élèves et renforcer leur capacité d'apprentissage	5
Introduction	8
La vision et les objectifs du programme-cadre d'éducation physique et santé	8
La place du programme-cadre d'éducation physique et santé dans le curriculum	9
Les principes fondamentaux en éducation physique et santé	11
Les fondements d'une école saine	12
Les rôles et les responsabilités en éducation physique et santé	15
Organisation du programme-cadre d'éducation physique et santé	25
Les attentes et les contenus d'apprentissage	25
Les domaines d'étude	28
Évaluation et communication du rendement de l'élève	51
Les considérations de base	51
La grille d'évaluation du rendement en éducation physique et santé, de la 1 ^{re} à la 8 ^e année	56
Considérations concernant la planification du programme-cadre d'éducation physique et santé	63
L'approche culturelle de l'enseignement	63
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	64
La santé et la sécurité	72
L'apprentissage interdisciplinaire et intégré	76

An equivalent publication is available in English under the title: The Ontario Curriculum, Grades 1 to 8: Health and Physical Education, 2019.

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.ontario.ca/fr/page/ministere-de-leducation.

L'élève identifié comme étant en difficulté	77
L'élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants	81
L'éducation environnementale	82
Les relations saines	84
L'équité et l'éducation inclusive	85
La littératie financière	88
La littératie, les habiletés d'enquête et en matière de numératie	89
Le rôle de la bibliothèque de l'école	95
La place des technologies de l'information et de la communication	96
La planification d'apprentissage, de carrière et de vie	97
Les considérations éthiques en éducation physique et santé	98
Survol de la 1^{re} à la 3^e année	101
1 ^{re} année	107
2 ^e année	129
3 ^e année	153
Survol de la 4^e à la 6^e année	177
4 ^e année	183
5 ^e année	209
6 ^e année	235
Survol de la 7^e et de la 8^e année	263
7 ^e année	269
8 ^e année	299
Annexes	327
Annexe A. Sommaire de l'apprentissage socioémotionnel accompagné de notes bibliographiques	328
Annexe B. Sommaire des apprentissages dans le domaine Vie active : principaux sujets	333
Annexe C. Sommaire des apprentissages dans le domaine Compétence motrice : habiletés, concepts et tactiques	334
Annexe D. Sommaire des apprentissages dans le domaine Vie saine : principaux sujets	336
Glossaire	341

Préface

Le présent document, *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Éducation physique et santé* (2019), est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Éducation physique et santé, version provisoire*, republié en 2018. À compter de septembre 2019, tout le programme d'éducation physique et santé de la 1^{re} à la 8^e année sera fondé sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans le présent document.

Les écoles élémentaires au XXI^e siècle

Les écoles élémentaires de l'Ontario s'efforcent de soutenir un apprentissage de grande qualité tout en donnant à chaque élève la possibilité d'apprendre de la manière qui correspond le mieux à ses points forts et à ses besoins. Le curriculum de l'Ontario est conçu pour aider chaque élève à développer son plein potentiel grâce à un programme d'apprentissage cohérent, pertinent et adapté à son âge. Ce programme d'apprentissage favorise aussi le développement des habiletés de la pensée critique dont l'élève a besoin, aujourd'hui et pour l'avenir, pour synthétiser de l'information, prendre des décisions éclairées, communiquer efficacement et prospérer dans une communauté mondiale en constante évolution. Il est important que l'élève se sente interpellé par son programme d'apprentissage, se reconnaisse dans la matière qui lui est enseignée tout comme dans la façon dont elle lui est présentée, et en voie les applications dans le monde qui l'entoure. Le curriculum de l'Ontario tient compte des besoins diversifiés des apprenantes et apprenants et leur permet d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés et les perspectives nécessaires pour devenir des citoyennes et citoyens informés, productifs, bienveillants, responsables, sains et actifs au sein de leur communauté et dans le monde.

L'école de langue française

À l'école de langue française, un apprentissage de qualité se déroule dans un environnement propice à la construction de l'identité francophone. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions représentent sans aucun doute la plus-value de l'apprentissage proposé.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (2004) définit la nature et la portée des

interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres.

- Pour l'élève : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité à communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Grâce à diverses interventions en aménagement linguistique destinées à créer un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et à contrer les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves, l'école de langue française devient un milieu de bilinguisme additif qui permet aux élèves d'acquérir de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'en anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes origines linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) compte cinq axes d'intervention dont deux ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

L'axe de l'apprentissage

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les compétences transdisciplinaires que tous les élèves doivent acquérir pour évoluer en tant que francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher l'information, savoir se servir des technologies de l'interaction et savoir exercer sa pensée critique. Garantie de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

L'axe de la construction identitaire

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture francophone, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur les plans matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa démarche de construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat*, où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience*, où l'élève s'investit de façon plus approfondie et plus active dans les contextes socioculturels, et *l'affirmation*, où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

Dans cette optique, l'école de langue française adopte une *approche culturelle de l'enseignement*¹, qui a pour objectif de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre d'y participer activement. Cet objectif se réalise en greffant à l'enseignement de toutes les matières du curriculum de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, des contenus culturels significatifs ainsi que des pratiques pédagogiques et d'animation culturelle pour charger de sens les apprentissages qui se font en classe et pour stimuler la démarche identitaire de chaque élève en tant que francophone.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement permet d'intégrer la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières et, ce faisant, d'ancrer les apprentissages de l'élève dans une réalité perceptible. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'étude dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. L'enseignement de ces référents culturels selon des pratiques pédagogiques efficaces aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, proche et étendu, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la classe.

Pour contribuer au bien-être des élèves et renforcer leur capacité d'apprentissage

Favoriser le développement sain de tous les élèves et leur permettre d'atteindre leur plein potentiel sont des priorités pour le personnel scolaire de l'Ontario. La santé et le bien-être des élèves contribuent à leur habileté d'apprentissage dans toutes les matières, y compris en éducation physique et santé, et cet apprentissage contribue à son tour à leur bien-être global.

1. Voir le document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Une expérience éducative complète met l'accent sur l'apprentissage socioémotionnel, la santé physique et mentale, l'inclusion et la réussite scolaire pour tous les élèves. Les parents, les partenaires communautaires et le personnel enseignant jouent tous un rôle crucial dans l'atteinte de cet objectif. Le programme-cadre d'éducation physique et santé encourage les élèves à découvrir les facteurs qui contribuent à la santé et au bien-être et à développer les habiletés nécessaires pour adopter une vie saine et active.

Le personnel scolaire favorise le bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif et accueillant. Un tel environnement appuie non seulement le développement cognitif, émotionnel, social et physique des élèves, mais aussi leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Tous ces éléments aideront les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie.

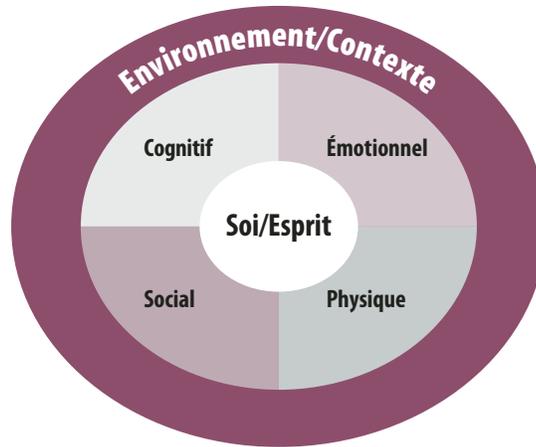
Il a été démontré qu'une série de facteurs, les « déterminants de la santé » (voir page 14), ont une incidence sur le bien-être global de la personne. Au nombre de ces facteurs, on retrouve le revenu et le statut social, l'éducation et la littératie, le genre, la culture, l'environnement physique, le soutien social et la capacité d'adaptation, et l'accès aux services de santé. Ces facteurs se combinent pour déterminer non seulement l'état de santé de la personne, mais encore la mesure dans laquelle elle disposera des ressources matérielles, sociales et personnelles nécessaires pour pouvoir s'adapter et pour savoir reconnaître ses aspirations personnelles et les réaliser. Ils ont également une incidence sur l'apprentissage des élèves, et il importe de reconnaître leur effet sur le rendement scolaire.

Il est primordial que le personnel scolaire soit attentif au développement cognitif, émotionnel, social et physique ainsi qu'au sens du soi, ou esprit, des élèves et qu'il en reconnaisse pleinement l'importance sur le plan de la réussite à l'école. Un certain nombre d'études sur des cadres de travail, dont ceux décrits dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2008); *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (2017); *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012)², ont permis d'identifier les stades de développement communs à la majorité des élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, tout en reconnaissant que les différences individuelles, les circonstances particulières de la vie et la nature des expériences vécues peuvent affecter le développement des élèves, et que les événements qui ponctuent le développement ne sont pas nécessairement liés à l'âge.

Le développement des jeunes décrit dans le document *D'un stade à l'autre* se fonde sur un modèle qui illustre la complexité du développement humain. Ses divers éléments – les domaines cognitif, émotionnel, physique et social – sont interreliés et interdépendants et

2. Groupe d'étude sur le programme de la petite enfance Meilleur départ, *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario* (2008); Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (2017); et Gouvernement de l'Ontario, *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012).

sont tous assujettis à l'influence exercée par l'environnement de la personne. Au centre, « il reste un élément clé qui perdure (même s'il évolue) en chaque être, à savoir le sens du soi » (p. 17) ou l'esprit, qui relie les divers aspects du développement et de l'expérience.



Source : *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes*, p. 17.

Le rôle de la santé mentale

La santé mentale touche tous les éléments du développement. Comme les élèves constateront au cours du programme, la santé mentale, c'est beaucoup plus que l'absence de troubles mentaux. Le bien-être est défini non seulement par l'absence de problèmes et de risques, mais encore par la présence de facteurs propices à une croissance et un développement en bonne santé. En alimentant et en cultivant les points forts et les atouts des élèves, le personnel scolaire aide à promouvoir la santé mentale positive en classe. En même temps, il peut identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel et les aiguiller vers les mesures de soutien et les services qui conviennent³.

Ce qui se passe à l'école peut avoir une incidence majeure sur le bien-être des élèves. En étant plus attentif aux questions de santé mentale, le personnel scolaire peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage dans toutes les matières, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux. C'est donc en recourant à des approches pédagogiques qui tiennent compte du bien-être des élèves, y compris sur le plan de la santé mentale, qu'on créera des assises solides pour l'apprentissage des élèves.

3. Pour de plus amples renseignements, voir le document du Ministère intitulé *Vers un juste équilibre. Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves. Guide du personnel scolaire* (version provisoire, 2013) et les pages 46 et 50 de ce document.

Introduction

Le programme-cadre d'éducation physique et santé de 2019 comprend des attentes et des contenus d'apprentissage actualisés sur certains thèmes, y compris la santé mentale. Les occasions d'en apprendre plus sur la santé mentale ont été bonifiées, notamment par l'ajout d'attentes et de contenus d'apprentissage liés à la littératie en santé mentale et aux habiletés socioémotionnelles qui doivent être enseignées en lien avec toutes les composantes du programme-cadre, de même que par l'ajout de nombreux liens entre la santé mentale et les attentes et les contenus d'apprentissage existants.

La vision et les objectifs du programme-cadre d'éducation physique et santé

Le programme-cadre d'éducation physique et santé se fonde sur le principe que tous les élèves peuvent acquérir des connaissances et des habiletés leur permettant de réussir dans un monde en constante évolution, en les aidant à favoriser leur santé mentale et leur bien-être, à se doter d'une littératie en matière d'éducation physique et de santé, ainsi qu'à développer la compréhension, la capacité et la volonté nécessaires pour mener une vie active et saine et en faire la promotion, et ce, leur vie durant.

Le programme d'éducation physique et santé a pour objectif de permettre à l'élève :

- de développer ses habiletés socioémotionnelles pour favoriser son état général de santé et de bien-être, y compris une santé mentale positive, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir;
- d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour jouir d'une vie active et saine, en prenant l'habitude de participer de façon régulière et sécuritaire à des activités physiques et en apprenant comment améliorer sa condition physique;
- de développer des habiletés motrices et tactiques et d'appliquer sa connaissance des concepts du mouvement en pratiquant une variété de jeux, de sports, de danses et d'autres activités physiques;
- d'acquérir une compréhension des facteurs qui contribuent à son développement sain et d'apprendre à assumer ses responsabilités en ce qui concerne sa santé tout au long de la vie ainsi qu'à faire des rapprochements entre sa santé et la santé des autres, et le monde qui l'entoure.

L'acquisition des connaissances et le développement des habiletés dans le cadre du programme d'éducation physique et santé s'inscrivent dans les expériences quotidiennes de l'élève et lui confèrent une littératie en matière d'éducation physique et en matière de santé, lui permettant de mener une vie saine et active.

La littératie en matière d'éducation physique

Les personnes dotées d'un savoir-faire physique bougent avec compétence dans le cadre d'une gamme élargie d'activités physiques qui profitent au développement global de la personne.

- Les personnes dotées d'un savoir-faire physique ont toujours la motivation et les aptitudes voulues pour comprendre, communiquer, appliquer et analyser divers types de mouvement.
- Elles sont en mesure d'exécuter une série de mouvements avec confiance, compétence et créativité, et de façon stratégique, à l'échelle élargie des activités physiques liées à la santé.
- Ces habiletés leur permettent de faire, la vie durant, des choix sains et actifs qui engendrent des bienfaits et un sentiment de respect pour soi, pour les autres et pour l'environnement.

Éducation physique et santé Canada

La littératie en matière de santé

La littératie en matière de santé suppose qu'il y ait obtention, compréhension et utilisation d'information dans le but de prendre des décisions favorisant la santé. Le Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé de l'Association canadienne de la santé publique parle de « la capacité de trouver, de comprendre, d'évaluer et de communiquer l'information de manière à promouvoir, à maintenir et à améliorer sa santé dans divers milieux au cours de la vie. »

Irving Rootman et Deborah Gordon-El-Bihbety. *Vision d'une culture de la santé au Canada – Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé*, Association canadienne de la santé publique, Ottawa, 2008, p. 13.

La place du programme-cadre d'éducation physique et santé dans le curriculum

Le programme-cadre d'éducation physique et santé appuie chez l'élève l'adoption de pratiques saines et actives qui l'aideront à avoir une vie productive et satisfaisante. Mener une vie saine et active procure des bienfaits non seulement au niveau individuel, mais aussi sur le plan socioéconomique. Pour l'individu, ces bienfaits permettent, entre autres, d'accroître sa satisfaction personnelle, d'améliorer ses relations avec les autres, d'augmenter sa réceptivité à l'apprentissage et de diminuer ses dépenses en soins de santé. Pour la

société, dans son ensemble, les conditions socioéconomiques se trouvent renforcées par un accroissement de la productivité, une réduction de l'absentéisme et une diminution de l'intimidation, de la délinquance et de la violence chez les jeunes. Les recherches démontrent que l'augmentation du niveau d'activité physique agit positivement sur le rendement scolaire, la concentration, le comportement et que l'apprentissage est mieux ciblé. D'autres avantages qui en découlent incluent une amélioration de la santé mentale et du bien-être, une meilleure capacité physique, une meilleure estime de soi et une capacité à gérer les situations stressantes. Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'éducation physique et santé sont conçus de façon à permettre le développement des habiletés socioémotionnelles et du bien-être. Ils visent une approche pratique et équilibrée qui offre à l'élève la possibilité de mieux vivre ses expériences au palier élémentaire et secondaire et la vie durant, en lui inculquant les habiletés et les habitudes pouvant contribuer à en faire une citoyenne et un citoyen en santé, actif et responsable.

Le programme-cadre d'éducation physique et santé de l'Ontario

.....



Le programme d'éducation physique et santé appuie le développement du caractère en prônant des valeurs et en poursuivant des objectifs éducatifs importants, qu'il s'agisse d'encourager l'élève à faire de son mieux, à pratiquer l'équité et le franc-jeu, à respecter la diversité, à être attentif aux besoins individuels des autres, à rester en bonne santé et à veiller à son bien-être. Ces valeurs et ces objectifs sont également prônés par d'autres programmes-cadres du curriculum ainsi que par la société. En travaillant ensemble, l'école et la communauté peuvent devenir de bons alliés pour motiver chaque élève à atteindre son plein potentiel et à adopter un mode de vie sain et actif.

Le contenu et le contexte du programme d'éducation physique et santé en font une matière unique dans le parcours scolaire de l'élève. L'élève a l'occasion d'apprendre par la pratique, que ce soit en participant à des activités kinesthésiques – au gymnase, en classe ou en plein air, en utilisant différents types d'équipement, en travaillant en équipe ou en discutant de sujets personnels et pertinents. Ses apprentissages se déroulent dans un environnement propice à la créativité, à la collaboration et aux expériences concrètes.

Les principes fondamentaux en éducation physique et santé

Le programme-cadre d'éducation physique et santé pour les élèves de la 1^{re} à la 12^e année est fondé sur les principes suivants⁴.

1. *La mise en œuvre des programmes d'éducation physique et santé est plus efficace quand elle a lieu dans le contexte d'une école saine et quand l'apprentissage est appuyé par le personnel enseignant, les parents et la communauté.*

Lorsque l'élève peut voir la mise en application des concepts qu'elle ou il apprend en éducation physique et santé dans les politiques d'une école saine et dans les pratiques saines adoptées par sa famille et sa communauté, elle ou il est à même de constater la validité de ses apprentissages, ce qui l'encourage d'autant plus à bâtir un mode de vie sain et actif de façon permanente.

2. *L'activité physique est source d'apprentissage.*

L'élève a l'occasion en éducation physique et santé de faire des apprentissages kinesthésiques qui lui font découvrir ce qu'est une vie saine et active par la pratique et l'expérience, c'est-à-dire en participant à des activités physiques. En éducation physique et santé, l'élève découvre la joie du mouvement, apprend à connaître son corps et développe des habiletés physiques et cognitives qui contribueront à sa santé et à son bien-être tout au long de sa vie.

3. *L'apprentissage efficace en éducation physique et santé repose sur la sécurité physique et émotionnelle.*

L'élève apprend mieux dans un environnement sécuritaire et sécurisant. En éducation physique et santé, l'élève fait l'apprentissage de nouvelles habiletés et les met en pratique dans un milieu physique où le risque est toujours présent. Son apprentissage se déroule sous le regard des autres qui sont témoins de ses explorations et de ses réussites ou de ses erreurs. L'élève discute de divers éléments liés à la santé qui ont un impact sur sa santé et son bien-être. Il est important que le personnel enseignant puisse fournir un milieu sécuritaire (sur le plan physique) et sécurisant (sur le plan émotionnel). Pour y arriver, le personnel enseignant mettra l'accent sur l'importance de la sécurité lors de la pratique d'activités physiques, traitera l'élève en tout temps avec le respect qui lui

4. Les cours de 11^e et 12^e année axés sur la destination postsecondaire intègrent aussi ces principes et ciblent des champs de spécialisation.

est dû, fera preuve de sensibilité à l'égard des différences individuelles, suivra toutes les directives émanant du conseil scolaire concernant la sécurité et fournira un milieu d'apprentissage inclusif qui tient compte des points forts, des besoins et des champs d'intérêt de l'élève.

4. *L'apprentissage en éducation physique et santé est centré sur l'élève et basé sur les habiletés.*

L'apprentissage en éducation physique et santé doit être directement lié aux habiletés et aux besoins individuels. Même si elles en tiennent compte, les attentes du programme-cadre ne dépendent pas de l'âge – chez l'élève, être prêt à apprendre dépend de son développement physique et émotionnel. Dans les domaines d'étude du programme d'éducation physique et santé, l'accent est mis sur le développement d'habiletés nécessaires pour mener une vie saine et active. Ces habiletés reposent sur les connaissances faisant l'objet des contenus d'apprentissage et la compréhension des concepts sous-jacents. Afin de développer ces habiletés au maximum de son potentiel, l'élève doit recevoir un enseignement progressif, de la rétroaction constructive et la possibilité de pratiquer, réfléchir et apprendre par l'expérience dans un environnement sécuritaire.

5. *L'apprentissage en éducation physique et santé est équilibré, intégré et concret.*

L'apprentissage en éducation physique et santé est *équilibré*, car il répond aux besoins physiques, cognitifs, émotionnels et sociaux de l'élève. Il est important pour le personnel enseignant de prévoir le temps nécessaire et les ressources adéquates pour tous les aspects du programme et de faire attention à ce qu'aucun aspect particulier ne prédomine. L'apprentissage est *intégré*, car les liens entre les divers thèmes du programme – habiletés socioémotionnelles, vie active, compétence motrice et vie saine – sont toujours pris en considération. La compréhension de ces liens sert de base à la littératie en matière d'éducation physique, à la littératie en matière de santé, à la santé mentale et au bien-être en général ainsi qu'à l'adoption d'une vie saine et active tout au long de la vie. L'apprentissage en éducation physique et santé est *pertinent pour la vie présente et future de l'élève dans un monde complexe, global, riche en technologie et en évolution rapide*. Pour pouvoir comprendre, mener et promouvoir une vie saine et active, l'élève doit être en mesure de faire des rapprochements entre son apprentissage et les réalités de sa vie.

Les fondements d'une école saine

L'apprentissage en éducation physique et santé permet à l'élève de prendre des décisions éclairées en ce qui concerne sa santé et l'encourage à mener un mode de vie sain et actif. Cet apprentissage est d'autant plus authentique lorsqu'il se déroule dans le contexte d'une école « saine ». La mise en œuvre du programme-cadre d'éducation physique et santé constitue une composante fondamentale d'un milieu scolaire sain qui favorise le bien-être.

Dans le document *Les fondements d'une école saine (2014)* du ministère de l'Éducation, on identifie cinq domaines interdépendants qui, ensemble, définissent une approche

exhaustive visant à développer un environnement scolaire plus sain. (Les cinq domaines correspondent étroitement au Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française, M-12.) Selon cette approche globale, l'élève acquiert des principes de vie saine et active dans un environnement qui renforce son apprentissage au moyen de politiques, de programmes et d'initiatives qui encouragent une vie saine et active. Ces cinq domaines sont énumérés ci-dessous.

- Curriculum, enseignement et apprentissage
- Leadership au sein de l'école et de la salle de classe
- Engagement des élèves
- Environnement physique et milieu social
- Alliance famille-école, partenariats et développement communautaire

Curriculum, enseignement et apprentissage

La mise en œuvre du programme-cadre d'éducation physique et santé permet à l'élève d'accéder à un vaste éventail de possibilités d'acquérir, de mettre en pratique et de démontrer des connaissances et des habiletés en matière de mode de vie sain et actif. Les activités offertes dans le cadre du programme permettent à l'élève de faire des choix éclairés en matière de vie saine et active en dehors du contexte scolaire. Pour assurer l'efficacité du programme d'éducation physique et santé, il est important pour le personnel enseignant et les membres de l'administration scolaire de participer à des activités ciblées de développement professionnel.

Leadership au sein de l'école et de la salle de classe

Le leadership à l'école et en classe est axé sur la création d'un milieu positif en déterminant les priorités et les objectifs communs qui correspondent aux besoins de la communauté scolaire. L'intégration de politiques et de programmes relatifs aux écoles saines dans le processus du plan d'amélioration de l'école, l'établissement d'une culture d'apprentissage favorable à l'innovation, la mise en application de politiques et de procédures visant le bien-être des élèves, ainsi que la collecte et l'utilisation de données pour déterminer les priorités et orienter les programmes sont autant de moyens d'y parvenir.

Engagement des élèves

L'engagement des élèves fait référence à la capacité des élèves à s'identifier à leur apprentissage et à les valoriser, à ressentir un sentiment d'appartenance à l'école, à être informés des activités qui s'y déroulent, à vouloir y participer ou en faire l'animation et à se sentir impliqués. L'engagement des élèves est renforcé quand on leur donne la possibilité d'exercer des fonctions de leadership pour prendre en main leur apprentissage, contribuer à la qualité de leur milieu d'apprentissage et assurer leur propre bien-être; quand on leur donne l'appui nécessaire pour devenir des apprenantes et apprenants autonomes grâce aux approches de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et de l'évaluation *de* l'apprentissage; et quand on prend en compte la diversité d'opinions des élèves dans le processus décisionnel de l'école.

Environnement physique et milieu social

Un environnement physique et un milieu social à la fois sains, sécuritaires et bienveillants favorisent l'apprentissage et contribuent au développement positif des élèves sur les plans physique, social, cognitif et émotionnel. L'environnement physique et le milieu social peuvent avoir une incidence tant sur les conditions d'apprentissage que sur les possibilités de pratiquer des activités physiques et d'adopter un mode de vie sain. La création d'un environnement physique et social propice implique un appui soutenu pour assurer des relations positives au sein de l'école et de la communauté scolaire, la prise en considération des caractéristiques de l'école et de ses environs (p. ex., bâtiments et terrains, routes donnant accès à l'école, installations dans la communauté scolaire), et la prise en considération de la disponibilité de matériel et d'équipement appropriés servant à divers usages sur le site de l'école (p. ex., aides visuelles, matériel pour les programmes, technologies).

Alliance famille-école, partenariats et développement communautaire

Les partenariats entre les parents, l'école et la communauté mobilisent les parents, les familles au sens large, le personnel scolaire et les groupes communautaires et leur sont mutuellement bénéfiques puisqu'ils contribuent à appuyer, améliorer et promouvoir des occasions d'apprentissage ainsi que des politiques, des programmes et des initiatives relatives aux écoles saines. Ces partenariats peuvent impliquer la participation et la coordination des services, de l'expertise et des ressources de sources diverses disponibles au sein de l'école et de la communauté (p. ex., conseil d'école, conseil des élèves, services de santé publique), ainsi que le recours à des programmes de garde d'enfants et de soutien aux familles qui sont offerts dans la communauté locale élargie. Pour avoir accès à des services, des ressources et de l'expertise non disponibles en français dans la communauté immédiate, des partenariats peuvent être établis avec des organismes régionaux, provinciaux ou nationaux, ce qui permet d'élargir l'espace francophone.

Les déterminants de la santé

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a déclaré en 1948 dans le préambule de sa constitution que « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Santé Canada considère aujourd'hui les facteurs suivants comme étant des « déterminants de la santé » (soient des facteurs et des conditions qui peuvent influencer fortement la santé d'une personne) : le revenu et le statut social, l'emploi et les conditions de travail, l'éducation et la littératie, les expériences vécues pendant l'enfance, l'environnement physique, le soutien social et la capacité d'adaptation, les comportements sains, l'accès aux services de santé, la biologie et le patrimoine génétique, le genre, la culture, et la race et le racisme. D'autres modèles récents décrivent ces facteurs et les groupent de façon différente, et ils en incluent d'autres tels que le stress, l'insécurité alimentaire, les soins à la petite enfance et le statut d'Autochtone⁵.

5. Pour de plus amples renseignements sur les déterminants de la santé, consulter le site Web de l'Agence de la santé publique du Canada.

Ensemble, tous ces facteurs contribuent à fournir un état global de bien-être physique, mental, social, émotionnel et spirituel. Ils influencent non seulement la santé d'un individu, mais vont jusqu'à influencer la mesure dans laquelle un individu possède les ressources personnelles, physiques et sociales pour identifier et atteindre ses aspirations, répondre à ses besoins et composer efficacement avec son environnement. Ces facteurs influencent également l'apprentissage de l'élève dans son ensemble et plus particulièrement l'apprentissage dans le contexte de l'éducation physique et santé. Bien que l'élève exerce à un degré variable un contrôle sur ces facteurs, il est important de se rappeler que ceux-ci ont une incidence sur son rendement. Il est aussi important de reconnaître la valeur des stratégies personnelles que l'élève peut apprendre et pratiquer pour favoriser son bien-être face aux circonstances stressantes et difficiles de la vie.

Les rôles et les responsabilités en éducation physique et santé

L'élève

Au cours de ses études élémentaires et secondaires, l'élève apprend progressivement à assumer la responsabilité de son apprentissage. C'est en prenant conscience de ses progrès et du développement de ses habiletés que l'élève est amené à croire en sa réussite et trouve la motivation nécessaire pour exercer cette responsabilité et persévérer dans ses apprentissages et dans l'atteinte de son bien-être. À mesure que l'élève grandit, sa capacité à persévérer, à gérer son comportement et ses impulsions, à prendre des risques calculés et à écouter attentivement lui permet d'assumer une plus grande responsabilité à l'égard de son apprentissage et de ses progrès. En dépit de leurs efforts, certains élèves ne seront pas en mesure d'assumer la pleine responsabilité de leur apprentissage en raison de défis particuliers auxquels ils font face. Pour réussir, ces élèves devront pouvoir compter sur l'attention, la patience et l'encouragement du personnel de l'école et, dans certains cas, sur un soutien supplémentaire. Il reste qu'apprendre à réfléchir à ses apprentissages, à en accepter la responsabilité et à être l'artisan de son succès doit faire partie de l'éducation de tout élève, sans égard à ses circonstances.

La maîtrise des concepts et des habiletés propres au programme d'éducation physique et santé requiert de la part de l'élève de la pratique, des expériences concrètes, des possibilités de répondre à des rétroactions dans la mesure du possible, de la réflexion et de l'engagement. Elle requiert par ailleurs des possibilités d'explorer, une certaine volonté d'essayer de nouvelles activités, de travailler avec ses pairs et de s'adonner en tout temps à des pratiques sécuritaires. C'est par la pratique régulière d'activités physiques et en réfléchissant à son développement que l'élève acquiert une meilleure connaissance de soi et d'autrui et approfondit sa compréhension de la santé et du bien-être.

L'attitude de l'élève par rapport au programme d'éducation physique et santé compte pour beaucoup dans son apprentissage et dans la satisfaction des attentes du programme-cadre. Plus l'élève est engagé et saisit des occasions de montrer son leadership, plus elle ou il sera en mesure d'adopter des comportements positifs et sains.

Grâce à l'appui et à l'encouragement du personnel enseignant, l'élève apprend à utiliser dans d'autres contextes et matières, les habiletés développées en éducation physique et santé. Par exemple, l'élève peut employer les habiletés de résolution de problèmes développées en mathématiques pour faire l'apprentissage de nouvelles habiletés en éducation physique et santé, utiliser les habiletés de pensée critique et créative développées en éducation physique et santé pour apprendre la danse ou pour remettre en question des interprétations historiques, ou encore pour établir des liens entre ses actions et leur incidence sur l'environnement. L'élève peut aussi utiliser les connaissances et les habiletés acquises en éducation physique et santé pour faire de meilleurs choix dans tous les aspects de sa vie. L'élève peut mettre à profit ses connaissances sur le mouvement acquises en éducation physique et santé lors de sa participation à des activités physiques se déroulant à l'école, mais aussi à la maison et ailleurs dans la communauté. De la même façon, l'élève peut appliquer ses connaissances en santé mentale et en vie saine pour prendre des décisions judicieuses quant à son alimentation, à la préparation des repas, à sa santé sexuelle, à sa sécurité et à la consommation de substances nocives ainsi qu'à la prévention de blessures.

Les activités d'apprentissage qui sont proposées permettent à l'élève de s'engager activement dans sa construction identitaire dont l'épanouissement culturel constitue une dimension importante. Il importe donc d'amener l'élève à réaliser que la langue française et la culture francophone comportent de nombreux aspects qui contribuent tous à la richesse de son identité et qu'à cet égard, il lui appartient d'assumer une part de responsabilité.

Les parents

C'est aux parents⁶ qu'incombe la responsabilité première de l'éducation de leur enfant en ce qui concerne l'apprentissage de valeurs, de comportements convenables, ainsi que de croyances et traditions ethnoculturelles, spirituelles et personnelles. Ils servent aussi de modèles à leur enfant. Il est donc primordial que les parents et le personnel scolaire travaillent ensemble pour s'assurer que le foyer et l'école offrent tous deux un environnement de soutien.

Les parents jouent un rôle important dans le soutien de l'apprentissage de l'élève. Le rendement de l'élève est généralement meilleur lorsque ses parents s'intéressent à ses études. En se familiarisant avec le programme-cadre d'éducation physique et santé, les parents sauront quelles connaissances et habiletés leur enfant doit acquérir chaque année. Ils pourront mieux suivre ses progrès scolaires et en discuter en connaissance de cause, et collaborer plus étroitement avec l'enseignante ou l'enseignant afin d'améliorer le rendement scolaire de leur enfant. Les parents doivent être informés de la politique du conseil scolaire qui permet à l'élève d'être exempté, à la demande de ses parents, de l'enseignement ayant trait aux contenus d'apprentissage du domaine d'étude D : Développement de la personne et santé sexuelle, de la 1^{re} à la 8^e année.

6. Dans le présent document, le terme *parents* désigne aussi les tuteurs et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

Les parents peuvent appuyer l'apprentissage de leur enfant de plusieurs façons, entre autres, en participant aux rencontres avec les enseignantes et enseignants, aux ateliers pour les parents et aux activités du conseil d'école. Ils peuvent aussi devenir membres du conseil d'école. Dans le cadre du programme d'éducation physique et santé, les parents peuvent encourager leur enfant à faire ses travaux et à s'entraîner, et faire un suivi de ses progrès. De plus, ils peuvent manifester leur intérêt en participant à des activités liées à une vie saine et active organisées à l'école. De nombreux parents possèdent de l'expertise dans des domaines qui peuvent contribuer à promouvoir un environnement scolaire sain. Les parents qui travaillent dans le secteur de la santé ou des loisirs pourraient, par exemple, faire une présentation orale, faire du bénévolat durant la période d'éducation physique et santé ou lors d'activités connexes, ou encore servir de personne-ressource à la maison pour les travaux scolaires de leur enfant.

Les parents et tous les autres adultes servant de modèles peuvent appuyer leur enfant en s'adonnant eux-mêmes à un programme d'activité physique et en lui inculquant des habitudes saines en matière d'alimentation, d'hygiène, de santé mentale, de consommation d'alcool, de relations interpersonnelles ainsi que des habitudes sécuritaires pour prévenir les accidents. Les enfants et les jeunes qui ont l'occasion d'être actifs physiquement avec leur famille continueront d'être actifs à l'âge adulte. De la même façon, le milieu familial exerce une influence considérable en matière d'alimentation, notamment en permettant le développement d'un bagage de connaissances en nutrition et d'un savoir-faire en alimentation saine. De plus, le fait de prendre les repas en famille a un impact sur la réduction des comportements pouvant entraîner des dommages ou des blessures chez les adolescents. En outre, en étant impliqués dans une vie saine et active avec leur enfant, les parents en bénéficient aussi.

Les parents peuvent aider à montrer à leur enfant la valeur d'un apprentissage en éducation physique et santé en manifestant un intérêt pour les sujets liés au programme-cadre et en créant des liens entre l'apprentissage scolaire et les activités familiales et communautaires. Un tel intérêt de la part des parents encourage l'élève à avoir une attitude positive envers une vie saine et active. Aider l'élève à mettre en pratique son apprentissage permet de discuter des avantages d'adopter des habitudes alimentaires saines, de l'importance d'équilibrer les divers aspects de la vie et de la satisfaction d'une vie active en tant que citoyenne ou citoyen engagé. En discutant des sujets liés au programme-cadre avec leur enfant, les parents auront par ailleurs l'occasion d'en apprendre davantage sur de nouvelles approches dans le domaine de l'activité physique et sur des questions actuelles en matière de santé.

En reconnaissant les progrès de leur enfant en éducation physique et santé, les parents aident à développer sa confiance. La participation des parents à l'éducation de leur enfant leur donne aussi l'occasion de renforcer les mesures de sécurité que leur enfant apprend dans le cadre du programme d'éducation physique et santé (p. ex., boucler sa ceinture de sécurité en voiture, porter un casque de vélo, faire face à la circulation en marchant, se protéger contre les rayons ultraviolets en portant des vêtements appropriés et en appliquant un écran solaire, se laver les mains avant de préparer des aliments).

Pour une croissance et un développement en santé, les *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures* recommandent de limiter le temps passer en position assise sans être actif, chez les enfants et les jeunes. Pratiquer un sport ou participer à des événements sportifs organisés est bénéfique pour la santé en général. Cependant, les enfants et les jeunes doivent comprendre qu'il y a plusieurs façons de s'exercer physiquement. Les sports organisés ne sont pas offerts dans toutes les communautés et certains enfants et jeunes préfèrent être actifs d'autres manières. Les parents peuvent encourager leur enfant à être actif en lui fournissant des occasions de faire de la randonnée pédestre, de la marche, de la bicyclette, une activité en plein air, ou encore de faire du jardinage ou des travaux ménagers. Les parents sont également encouragés à offrir à leur enfant, dans la mesure du possible, des occasions de voir et d'essayer de nouvelles activités et d'utiliser les ressources communautaires telles que les parcs, les patinoires, les piscines et les sentiers de randonnée et de neige. De telles occasions aident les enfants à accroître leur confiance et à développer une appréciation pour une vie active.

L'appui des parents est essentiel pour favoriser chez leur enfant le développement de l'identité francophone. Parler français à la maison, prévoir des activités culturelles et récréatives en français ou offrir à leur enfant des ressources en français renforce le travail éducatif fait à l'école de langue française et permet à l'enfant de mieux réussir à l'école et de s'identifier à la culture francophone, et ce, dans toute la diversité des manifestations de cette culture.

L'enseignante ou l'enseignant

L'enseignement est la clé de la réussite de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant a pour tâche d'élaborer des stratégies d'enseignement et d'évaluation fondées sur une pédagogie éprouvée. Elle ou il lui faut concevoir des stratégies efficaces et variées et les adapter pour répondre aux divers besoins des élèves. L'attitude de l'enseignante ou de l'enseignant revêt beaucoup d'importance en éducation physique et santé, car elle ou il est un important modèle pour les élèves.

En utilisant diverses stratégies d'enseignement et d'évaluation, le personnel enseignant offre aux élèves de nombreuses occasions d'acquérir et d'affiner leurs compétences et leurs connaissances requises pour un apprentissage socioémotionnel et pour une vie active, une compétence motrice et une vie saine. Ces expériences d'apprentissage doivent permettre à l'élève d'établir des liens significatifs entre ce qu'elle ou il sait déjà et ce qu'elle ou il apprend. Le personnel enseignant doit réfléchir aux résultats des possibilités d'apprentissage offertes et y apporter les ajustements nécessaires pour aider chaque élève à atteindre les objectifs du programme de son mieux.

L'enseignement de l'éducation physique et santé a ses propres spécificités. Au gymnase ou à l'extérieur, l'élève démontre ce qu'elle ou il est capable de faire d'une manière différente que lorsqu'elle ou il est en salle de classe. Par ailleurs, les discussions sur la santé seront souvent étroitement liées à la vie personnelle de l'élève et seront des occasions pour l'enseignante ou l'enseignant de mieux la ou le connaître. Étant donné la nature des

discussions, il importe que l'enseignement se déroule d'une façon structurée qui assure toujours le respect et le bien-être de tous les élèves.

L'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que l'environnement est sécuritaire aussi bien sur le plan physique qu'émotionnel. Dans le contexte particulier du programme d'éducation physique et santé, l'enseignante ou l'enseignant peut aussi devenir pour l'élève une « personne à qui se confier ». Ce rôle implique de lourdes responsabilités, surtout lorsque l'élève divulgue des renseignements personnels de nature confidentielle⁷. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant connaisse et respecte les politiques et directives en vigueur en matière de confidentialité et de gestion des risques (p. ex., en matière de prévention du suicide). L'enseignante ou l'enseignant doit aussi connaître les limites de sa profession ainsi que les ressources professionnelles qui sont accessibles. Il est important d'être aux aguets en ce qui a trait aux réactions de l'élève vis-à-vis de diverses situations telles que la façon de se comporter dans les vestiaires et les thèmes traités en santé ainsi qu'en ce qui a trait à ses habiletés sociales et à sa façon de démontrer son apprentissage. Pour assurer la sécurité de ses élèves sur le plan physique, l'enseignante ou l'enseignant doit suivre toutes les directives du conseil scolaire s'y rapportant de même que les politiques relatives à la prévention des commotions cérébrales (qui comprennent les procédures de prévention, et d'intervention et de gestion en cas de diagnostic ainsi que pour le retour aux études et la reprise d'activités physiques). Il s'avère donc primordial d'offrir un milieu d'apprentissage où tous les élèves apprennent et s'épanouissent indépendamment de leur image corporelle, leurs habiletés, leur identité de genre, leur expression de genre, leur orientation sexuelle, leur culture, leur race et leur croyance religieuse.

Pour augmenter son niveau de confort et son habileté à enseigner l'éducation physique et santé et pour assurer la prestation efficace du programme, l'enseignante ou l'enseignant devrait examiner ses propres attitudes, préjugés et valeurs par rapport aux sujets enseignés, trouver des ressources documentaires actuelles, consulter des spécialistes et rechercher des occasions de développement professionnel pour aborder les sujets délicats avec plus d'aisance.

Les apprentissages en éducation physique et santé peuvent jouer un rôle clé alors que l'élève façonne ses points de vue par rapport à la vie, aux relations saines, au développement sain et à l'activité physique, tout en influant sur sa façon d'apprendre. L'enseignante ou l'enseignant peut appuyer ce processus de plusieurs façons : en l'intégrant à certains aspects de l'apprentissage d'autres domaines du curriculum et en faisant des liens avec les politiques en matière d'écoles saines; en encourageant l'élève à poursuivre et à réaliser ses objectifs et en reconnaissant ses efforts; en rappelant à l'élève l'importance d'une pratique régulière afin d'améliorer ses habiletés et la nécessité d'être actif sur une base quotidienne pour que l'activité physique devienne une habitude et pour avoir une meilleure condition physique, tout en lui fournissant cette occasion pendant les périodes d'enseignement; en l'aidant à s'informer des possibilités de carrière dans divers domaines de la santé,

7. Voir page 46 sur la façon d'aborder les sujets traitant de la santé avec une meilleure compréhension et une sensibilité accrue.

du bien-être, des sports, du conditionnement physique et des activités de loisirs et de plein air. À l'aide de toutes ces stratégies, l'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à développer une attitude positive par rapport à son apprentissage en éducation physique et santé, et l'aider à apprécier le rôle des concepts pour une vie saine et active. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi aider l'élève à faire le rapprochement entre ses apprentissages et sa capacité de prendre des décisions éclairées concernant sa santé physique et mentale et son bien-être, et peut lui rappeler l'importance de bien réfléchir aux décisions prises qui pourraient avoir des conséquences majeures sur divers aspects de sa vie, tant sur le plan physique, émotionnel, social, cognitif que spirituel.

Pour exercer pleinement son rôle, l'enseignante ou l'enseignant communique aux parents ce que leur enfant apprend à l'école. Ce dialogue peut s'établir de diverses façons et dans divers contextes, entre autres en engageant avec les parents des conversations formelles et informelles, en sollicitant leur participation à des séances d'information sur le curriculum et en maintenant une communication suivie avec eux par l'entremise du Système de gestion de l'apprentissage, d'applications, de bulletins d'information, d'annonces sur le site Web de l'école ou de blogues. Ces échanges permettent aux parents de travailler en collaboration avec l'école en facilitant les discussions et en assurant un suivi à la maison ainsi que le prolongement des apprentissages de l'élève dans un contexte familial. Des liens solides entre le foyer et l'école appuient l'élève dans son apprentissage et favorisent son rendement ainsi que sa santé mentale et son bien-être.

L'enseignante ou l'enseignant doit respecter la politique du conseil scolaire qui permet à l'élève d'être exempté, à la demande de ses parents, de l'enseignement ayant trait aux contenus d'apprentissage du domaine d'étude D : Développement de la personne et santé sexuelle, de la 1^{re} à la 8^e année.

L'enseignante ou l'enseignant en éducation physique et santé fournit à l'élève de fréquentes occasions de mettre en pratique ses habiletés en y intégrant ses nouveaux acquis et lui donne, au moyen d'évaluations régulières et variées, une rétroaction détaillée pour lui permettre de développer davantage ses habiletés et de les perfectionner. En assignant des tâches qui favorisent le développement des habiletés liées à la pensée critique et créative, le personnel enseignant aide également l'élève à résoudre efficacement des problèmes et à communiquer efficacement. Les occasions de lier les connaissances et les compétences en matière d'éducation physique et santé à des contextes plus larges – dans le cadre du programme, dans le contexte d'une école saine et dans le monde extérieur – motivent l'élève à apprendre et à devenir une apprenante ou un apprenant pour la vie.

La qualité de la langue est garante de celle des apprentissages. Il est donc primordial d'accorder la plus grande importance à la qualité de la communication orale et écrite en classe, quelle que soit l'activité d'apprentissage. Il ne s'agit pas de tout corriger ou de culpabiliser l'élève quand elle ou il fait une erreur, mais de l'encadrer dans sa prise de parole en situation d'échange. On l'aidera ainsi à développer ses capacités d'expression et à se familiariser avec la terminologie appropriée en français.

De surcroît, on encouragera l'élève à participer à des activités physiques en français et à consulter des ressources en français, que ce soit à l'école ou dans la communauté pour l'amener progressivement à communiquer avec clarté et aisance. Il est donc essentiel de disposer de diverses ressources d'apprentissage en français pour pouvoir lui offrir un milieu linguistique cohérent où tout contribue à enrichir ses compétences en français.

La directrice ou le directeur d'école

De concert avec les enseignantes et enseignants et les parents, la directrice ou le directeur d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure expérience scolaire possible à tous les élèves. Elle ou il s'assurera de renforcer la communauté en créant un environnement scolaire sain, sécuritaire et accueillant pour tous et veillera à ce que tous les membres de la communauté scolaire soient toujours bien informés.

Il incombe à la directrice ou au directeur d'école de veiller à la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario dans sa totalité, à l'aide de différentes approches pédagogiques. Elle ou il veille aussi à ce que les élèves et le personnel enseignant disposent des ressources nécessaires. Pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage dans toutes les matières, y compris en éducation physique et santé, la directrice ou le directeur d'école encourage les équipes d'apprentissage et travaille de concert avec le personnel enseignant pour faciliter la participation à des activités de développement professionnel. La directrice ou le directeur d'école doit respecter la politique du conseil scolaire qui permet à l'élève d'être exempté, à la demande de ses parents, de l'enseignement ayant trait aux contenus d'apprentissage du domaine d'étude D : Développement de la personne et santé sexuelle, de la 1^{re} à la 8^e année. La directrice ou le directeur d'école a aussi la responsabilité de s'assurer que l'élève qui a un plan d'enseignement individualisé (PEI) obtient les adaptations et les modifications qui y sont décrites. Il lui incombe aussi de voir à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi du PEI.

La directrice ou le directeur d'école peut appuyer la mise en œuvre du programme-cadre d'éducation physique et santé en soulignant l'importance du programme dans le contexte d'une école saine et sécuritaire, où tous se sentent inclus et acceptés. À cette fin, la mise en place d'un comité composé d'employés, d'élèves et de parents, ou le travail avec un comité déjà en place, peut se révéler utile pour la santé mentale et le bien-être des élèves et créer un climat positif pour appuyer l'initiative Écoles saines. Un climat propice et incitatif à un mode de vie sain, actif et inclusif est l'élément clé pour assurer la réussite du programme.

La directrice ou le directeur d'école doit aussi voir à ce que tous les élèves, y compris ceux et celles qui ont des besoins particuliers en matière d'apprentissage, puissent participer en toute sécurité aux activités du programme d'éducation physique et santé. La programmation des horaires doit être suffisamment souple pour permettre d'organiser, en fonction des besoins, des activités pour les garçons ou les filles ou des activités mixtes.

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'éducation physique et santé peuvent se réaliser dans divers environnements, à l'intérieur ou en plein air et à l'aide

d'une variété d'équipements et d'installations intérieurs ou extérieurs. La directrice ou le directeur d'école doit s'assurer que les enseignantes et enseignants ont l'appui, les ressources et l'équipement nécessaires pour offrir un programme de qualité que ce soit à l'intérieur ou en plein air. Selon le type d'environnement physique et l'équipement utilisé et étant donné la nature sensible des sujets traités en éducation physique et santé, il se pourrait que les enseignantes et enseignants nécessitent davantage d'appui ou de formation pour pouvoir assurer la sécurité des élèves, pour se sentir plus à l'aise pour leur présenter les connaissances à l'étude ou bien pour se documenter davantage sur certains sujets. La directrice ou le directeur d'école pourrait donc travailler en collaboration avec le conseil scolaire et les partenaires communautaires, y compris les leaders en santé mentale et les services de santé publique. Elle ou il pourrait également appuyer les réseaux d'apprentissage professionnel et de mentorat au sein de la communauté scolaire et jouer un rôle de leader en ce qui concerne la mise en œuvre d'approches créatives, l'intégration de l'apprentissage lié à l'éducation physique et santé à travers tout le curriculum, l'offre de développement professionnel ainsi que le maintien des relations avec le système scolaire et les autres membres de la communauté.

À tous ces égards, la directrice ou le directeur coordonne dans son école la mise en œuvre des initiatives et des programmes du gouvernement et du conseil scolaire en ce qui a trait à la santé et au bien-être des élèves de l'Ontario. Au cours des dernières années, ces initiatives ont porté sur l'adoption d'une approche plus holistique, sur la promotion de tous les aspects de la santé et du bien-être – physique, cognitif, émotionnel et social – dans le but d'appuyer le développement des habiletés des élèves en matière de mode de vie sain et actif. La directrice ou le directeur d'école s'efforce de créer et de maintenir un climat scolaire positif, conformément au document *Les fondements d'une école saine* (voir page 12) et soutient activement la promotion et la prévention en matière de santé mentale en harmonisant les initiatives de l'école avec les stratégies du conseil à ce sujet dans le cadre d'un système de soins intégré et élargi.

La directrice ou le directeur d'école doit valoriser et favoriser l'apprentissage sous toutes ses formes, à l'école comme dans le milieu communautaire. Il lui appartient aussi de prendre des mesures pour appuyer l'épanouissement d'une culture francophone, en conformité avec la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire. À cet égard, la directrice ou le directeur d'école travaille en collaboration avec des intervenantes et intervenants pour créer une communauté apprenante qui constituera un milieu communautaire où il fera bon vivre et apprendre en français.

Les partenaires communautaires

Les partenaires communautaires constituent une ressource importante pour le programme d'éducation physique et santé. Des partenariats avec les services de santé publique, les centres de loisirs, les services sociaux, les organismes communautaires de santé mentale et les hôpitaux, les universités et collèges, les entreprises et d'autres organismes communautaires peuvent appuyer et enrichir l'apprentissage des élèves. Il est possible d'obtenir, au moyen

de ces partenariats, des expertises, des habiletés, du matériel et des programmes qui ne sont pas disponibles à l'école ou qui viennent enrichir ceux de l'école. De tels partenariats profitent non seulement aux élèves, mais également à la vie de la communauté.

Les services de santé publique représentent une ressource capitale en matière de soutien pour l'éducation physique et santé, car ils offrent une expertise dans une variété de domaines touchant le programme-cadre d'éducation physique et santé. Le personnel des bureaux locaux de santé travaille dans le cadre d'initiatives telles que l'immunisation des enfants, la santé buccodentaire, la manipulation sécuritaire des aliments, la santé en matière de sexualité et de reproduction, la prévention de l'usage problématique de substances et de maladies chroniques (p. ex., mesures de lutte contre le tabagisme ou promotion d'une alimentation saine), la promotion de l'activité physique, la prévention des blessures et le contrôle des maladies contagieuses.

En vertu des **Normes de santé publique de l'Ontario** (2018), les professionnelles et professionnels de la santé publique doivent offrir leur soutien au personnel des conseils scolaires et des écoles pour aider à la mise en place d'un programme favorisant la santé et les besoins en santé dans les écoles, tout en prenant en considération, sans toutefois s'y limiter, les points suivants : l'alimentation saine et la salubrité des aliments, la consommation de substances et la réduction des méfaits, l'activité physique et les comportements sédentaires, l'exposition aux rayons ultraviolets, et autres besoins en santé. Les services de santé publique doivent aussi effectuer du dépistage en santé buccodentaire et conserver les dossiers d'immunisation des élèves; ils doivent aussi travailler de concert avec les écoles en tant que partenaires communautaires afin d'aborder des questions importantes liées à la santé des enfants et des jeunes. Ces sujets étant abordés dans le cadre du programme d'éducation physique et santé, l'école et le conseil scolaire peuvent inviter les professionnelles et professionnels de la santé publique à travailler avec le personnel enseignant, la direction, les parents et les élèves pour évaluer les besoins de l'école en matière de santé et pour promouvoir des activités, des programmes et des politiques favorisant une vie active et saine dans le milieu scolaire.

Des partenariats avec des organismes tels que les centres de santé communautaire (CSC) et les centres autochtones d'accès aux soins de santé (CAASS) peuvent être mis sur pied pour faire la promotion de la santé et du mieux-être. Ces centres fournissent des soins de mieux-être spirituel ainsi que des soins de santé physique et mentale aux Autochtones.

De même, l'école pourrait profiter des collaborations avec des spécialistes en loisirs communautaires pour fournir aux élèves des occasions qui correspondent avec le programme d'éducation physique et santé et qui leur permettent d'être physiquement actifs avant et après l'école. Le conseil scolaire peut travailler avec des prestataires de programmes communautaires pour les jeunes, y compris des centres communautaires et récréatifs. Les arénas, les stades, les patinoires, les installations sportives, les sites éducatifs extérieurs (le cas échéant), les sentiers locaux de randonnée pédestre, les sentiers de neige battue et les jardins communautaires sont des environnements d'apprentissage exceptionnels propices aux excursions pédagogiques et à la découverte de la communauté et des ressources

locales. Les enseignantes et enseignants peuvent trouver des occasions de faire participer leurs élèves à des projets ou à des événements communautaires tels que des activités de course, de marche ou de vélo ou des foires de promotion de la santé.

Les partenariats devraient être créés avec des organismes qui ont des données à jour et qui utilisent des pratiques éprouvées. Lorsqu'elle choisit ses partenaires communautaires, l'école doit se servir des liens qu'elle a déjà établis au sein de la communauté et créer de nouveaux partenariats conformément aux politiques du ministère de l'Éducation et du conseil scolaire. Ces partenariats sont surtout utiles lorsqu'ils sont directement liés au programme-cadre. En bref, l'école devrait s'assurer que les initiatives de partenariat ont des assises éducationnelles solides, appuient la planification de l'enseignement, sont basées sur des critères clairs, ont des objectifs éducatifs précis et offrent aux élèves une rétroaction descriptive dans le but de les aider à s'améliorer.

Des partenariats avec d'autres écoles ou conseils scolaires de langue française peuvent être une façon efficace de trouver des applications concrètes à l'apprentissage dans le contexte d'une communauté scolaire saine. Les écoles et les conseils scolaires de langue française peuvent partager des ressources ou des équipements pour des occasions de développement professionnel du personnel. Ils peuvent aussi collaborer pour créer des moyens de promouvoir une vie saine et active, tels que tracer des itinéraires actifs et sécuritaires ou organiser des activités telles que des foires communautaires, des soirées d'information ou des événements sportifs. De temps à autre, il peut être possible pour les écoles et les conseils scolaires de participer à des projets de recherche qui pourraient aider les intervenantes et intervenants en éducation à faire des choix éclairés basés sur des éléments de preuve solides, les besoins locaux et les meilleures pratiques.

L'établissement de partenariats avec le milieu communautaire francophone, des associations ou organismes à vocation culturelle francophone, des entreprises locales et des services municipaux et régionaux de loisir peut accroître considérablement les ressources favorisant l'élargissement de l'espace francophone, autant à l'échelon de l'école qu'à celui du conseil scolaire. En plus d'enrichir l'expérience éducative des élèves et toute la vie culturelle de la communauté, ces partenariats montrent la pertinence de la langue française dans un monde de modernité et de mondialisation.

Organisation du programme-cadre d'éducation physique et santé

Les attentes et les contenus d'apprentissage

Le *curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Éducation physique et santé* (2019) définit les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque année d'études qui décrivent les connaissances et les habiletés dont l'élève doit faire preuve dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que lors de travaux, d'examens ou de toute autre activité servant à évaluer son rendement.

Les composantes obligatoires de l'apprentissage sont décrites dans les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre.

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'éducation physique et santé de la 1^{re} à la 8^e année sont divisés en quatre domaines d'étude apparentés, mais distincts : A. Apprentissage socioémotionnel (voir page 29), B. Vie active, C. Compétence motrice et D. Vie saine. *L'ensemble de ces attentes et de ces contenus d'apprentissage constitue le programme d'études prescrit.*

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque année, alors que les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Les attentes sont identifiées par une lettre et un chiffre (p. ex., B1 désigne la première attente du domaine d'étude B), et les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont groupés sous une même rubrique qui évoque le sujet de l'attente et sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., B2.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la deuxième attente du domaine d'étude B). Cette répartition ne signifie aucunement que les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque domaine d'étude sont à aborder isolément. Elle vise simplement à aider le personnel enseignant à repérer les connaissances et les habiletés pertinentes pour traiter des divers sujets lorsqu'il planifie des leçons ou des activités d'apprentissage. (Dans ce document, le domaine d'étude Vie saine comprend des sous-divisions additionnelles pour chaque groupe d'attentes afin d'identifier les sujets liés à la santé abordés dans les contenus d'apprentissage.)

En éducation physique et santé, les attentes indiquent les types d'habiletés et de concepts qui sont nécessaires pour une vie saine et active à tous les âges ou stades de développement. Pour cette raison, les attentes sont répétées avec des termes constants de la 1^{re} à la 12^e année. Le programme d'éducation physique et santé vise à développer, renforcer et affiner les connaissances et les habiletés des élèves associées à chacune de ces principales attentes au fil du temps. Cette approche reflète et satisfait la nature progressive du développement des habiletés en éducation physique et santé.

Les contenus d'apprentissage reflètent une progression qui est à l'image de la maturité croissante de l'élève et à l'évolution de ses besoins dans l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés. Cette progression est indiquée dans la formulation modifiée de certains contenus, de même que dans la nature des exemples proposés et dans la teneur des exemples de discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. La complexité des exigences reflétées dans les exemples proposés et des questions et réponses fournies dans les exemples de discussion, la spécificité des relations, la diversité des contextes d'apprentissage et la variété des occasions pour les mettre en œuvre sont autant de manifestations de cette progression d'une année d'études à l'autre. Il convient de noter que *toutes* les habiletés spécifiées dans les premières années continuent à être développées et affinées au fur et à mesure que les élèves progressent dans les années, que ces habiletés continuent d'être explicitement requises ou non.

Les exemples

La plupart des contenus d'apprentissage renferment des exemples et sont suivis d'exemples de discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. Ces deux types d'exemples ont pour objet de favoriser la compréhension des contenus d'apprentissage et d'en illustrer l'application pour l'enseignante ou l'enseignant. *Ils ne présentent pas de caractère prescriptif et sont fournis à titre indicatif.*

Les exemples proposés dans les contenus d'apprentissage (indiqués entre parenthèses) illustrent la portée de l'apprentissage et le degré de complexité recherché. Présentés à la suite des contenus d'apprentissage, les exemples de discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves illustrent le genre de questions qui peuvent être posées sur le sujet à l'étude et les réponses possibles. Les exemples et les exemples de discussion ont été élaborés de façon à être adaptés à l'année d'études. L'enseignante ou l'enseignant peut choisir d'utiliser ces deux types d'exemples, de s'en inspirer, de les adapter pour ses élèves ou encore d'élaborer sa propre stratégie en adoptant un niveau de complexité similaire. Quelles que soient les stratégies ou les méthodes utilisées pour parvenir aux résultats ciblés dans les contenus d'apprentissage, elles doivent, dans la mesure du possible, être inclusives et tenir compte de la diversité au sein de la classe et dans la province.

Il est important de préciser que les réponses attribuées aux élèves dans les exemples de discussion sont destinées à illustrer la nature et la portée des apprentissages attendus des élèves. Elles ne reflètent pas la façon de parler des élèves, ni leur choix de mots ou de tournures syntaxiques.

Une page type illustrant la présentation de la matière à l'étude et décrivant les principaux éléments est présentée à la page suivante.

La matière prescrite en éducation physique et santé est répartie en quatre **domaines d'étude** identifiés par les lettres A, B, C et D.

Domaine B

Vie active

Les **attentes** décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque année d'études. Chaque attente est identifiée par une lettre et un chiffre.

ATTENTES

À la fin de la 2^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1. participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.**
- B2. utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.**
- B3. faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.**

Les **rubriques** annoncent la présentation de l'ensemble des contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., activités individuelles, activités de groupe, jeux coopératifs, mouvements rythmiques au son d'une musique*) selon sa capacité, tout en adoptant des comportements qui améliorent son état d'esprit et sa capacité à participer (*p. ex., s'impliquer dans le déroulement de l'activité; faire preuve d'habiletés interpersonnelles comme coopérer, communiquer de façon respectueuse, solliciter de l'aide ou offrir son aide*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

La plupart des contenus d'apprentissage proposent, à titre indicatif, des **exemples** entre parenthèses et en italique. Ces exemples ne font qu'illustrer l'envergure, la portée ou le degré de complexité visés de la matière à l'étude.

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que faites-vous et comment vous sentez-vous lorsque vous êtes prêtes et prêts pour l'activité? »

Élève* : « Je porte des espadrilles, j'écoute les consignes, et j'ai hâte de faire l'activité. J'essaie de me trouver rapidement une partenaire ou une équipe. »

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

Les balises entre crochets font référence aux **habiletés socioémotionnelles** ciblées par le contenu d'apprentissage, mettant en évidence les liens entre le développement de ces habiletés et le contenu.

Les **contenus d'apprentissage** décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Ils sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., B1.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la première attente du domaine B).

Les **exemples de discussion** illustrent le genre de questions que peut poser l'enseignante ou l'enseignant pour aborder un sujet, et les réponses que ces questions peuvent susciter chez les élèves et donner ainsi lieu à une discussion.

Domaine B | Vie active | 2^e ANNÉE

Les domaines d'étude

Dans le programme-cadre d'éducation physique et santé, les attentes et les contenus d'apprentissage sont répartis en quatre domaines d'étude distincts, mais interreliés : A. Apprentissage socioémotionnel; B. Vie active; C. Compétence motrice et D. Vie saine.

Le tableau présenté ci-dessous montre la progression de l'apprentissage tout au long du programme-cadre et les liens entre les diverses composantes.

Éducation physique et santé : domaines et rubriques			
<p>Domaine A : Apprentissage socioémotionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance et gestion des émotions • Gestion du stress et adaptation • Motivation positive et persévérance • Relations saines • Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle • Pensée critique et créative 	<p>Domaine B : Vie active</p>		
	<p>B1. Participation active</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participation régulière, variété des activités à pratiquer tout au long de la vie • Plaisir, motivation 	<p>B2. Condition physique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité physique quotidienne, plan personnel d'entraînement 	<p>B3. Sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sécurité personnelle et sécurité des autres pendant sa participation à l'activité physique
	<p>Domaine C : Compétence motrice</p>		
	<p>C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habiletés motrices – équilibre, locomotion, manipulation • Concepts du mouvement – conscience du corps, de l'espace, de l'effort et des relations • Principes du mouvement 	<p>C2. Habiletés tactiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composantes de l'activité physique • Stratégies et tactiques dans toutes les activités physiques 	
	<p>Domaine D : Vie saine</p>		
	<p>D1. Attitudes et comportements</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les facteurs qui contribuent au développement sain 	<p>D2. Choix sains</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser ses connaissances sur la santé pour prendre des décisions liées à sa santé et à son bien-être 	<p>D3. Rapprochements entre santé et bien-être</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien entre sa santé et son bien-être et le monde qui l'entoure
<p><i>Les attentes du domaine Vie saine se concentrent sur les cinq sujets ci-dessous. L'apprentissage en matière de santé mentale et de bien-être peut être incorporé dans l'apprentissage de chacun de ces sujets, tout comme il fait partie intégrante de l'apprentissage de ce programme.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentation saine • Sécurité personnelle et prévention des blessures • Consommation de substances, dépendance et comportements associés • Développement de la personne et santé sexuelle • Littératie en santé mentale 			

Domaine d'étude A : Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine vise le développement des habiletés socioémotionnelles de l'élève pour favoriser son état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale positive, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir. À chaque année d'études, l'apprentissage lié à ce domaine d'étude se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage des trois autres domaines.

Le personnel enseignant reconnaîtra, parmi les habiletés socioémotionnelles, de nombreux concepts liés au développement personnel et identitaire et tirés du programme-cadre d'éducation physique et santé précédent. Les habiletés socioémotionnelles actualisent ces concepts afin de promouvoir la santé mentale et le sain développement des élèves à la lumière **d'études récentes**.

Le développement et la mise en application des habiletés socioémotionnelles sont essentiels à l'atteinte de plusieurs des attentes des domaines d'étude Vie active, Compétence motrice et Vie saine. Ces habiletés doivent faire l'objet d'un enseignement et d'une évaluation distincts dans tous les domaines du programme pour en rendre l'apprentissage personnellement pertinent et significatif pour tous les élèves. En développant et en mettant en application des habiletés socioémotionnelles, l'élève forge sa résilience, apprend à faire des choix qui protègent sa sécurité et sa santé et progresse sur la voie de l'autonomie pour devenir un adulte responsable et capable d'établir des relations solides et d'adopter un mode de vie sain et actif.

Le programme-cadre d'éducation physique et santé offre un contexte propice au développement des habiletés socioémotionnelles qui aideront l'élève à apprendre à mieux se connaître et à évoluer dans le monde qui l'entoure et à y contribuer. L'intégration directe de ces habiletés dans les contenus d'apprentissage du programme d'éducation physique et santé de la 1^{re} à la 8^e année donnent l'occasion à l'élève de développer, de mettre en pratique et de renforcer ces habiletés importantes dans son cheminement vers l'âge adulte.

Les habiletés socioémotionnelles sont les mêmes pour toutes les années d'études. Il y a une attente à laquelle se rattache un groupe de contenus d'apprentissage, une pour chaque habileté socioémotionnelle. La progression de l'apprentissage d'une année d'études à l'autre se vérifie dans les exemples qui illustrent de quelle façon les habiletés peuvent être intégrées dans l'apprentissage relevant des trois autres domaines d'étude du programme-cadre, de même que leur mise en application au stade de développement de l'élève. Le contexte de l'apprentissage et sa mise en pratique varient alors que l'élève grandit et se développe.

Afin de soutenir la planification du programme, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée. L'enseignante ou l'enseignant devrait aider l'élève à faire des rapprochements entre la matière à l'étude et les habiletés socioémotionnelles en planifiant, le cas échéant, des occasions enrichissantes

pour développer ces habiletés tout en satisfaisant aux exigences du programme. *La mise en application des habiletés socioémotionnelles par l'élève doit être évaluée en même temps que la satisfaction des attentes pour chaque domaine d'étude de chaque année d'études.*

Les deux tableaux suivants fournissent un aperçu des habiletés socioémotionnelles et une description détaillée sur chacune d'elle, par contenu d'apprentissage et avec les principaux éléments et exemples de stratégies. (Ces tableaux figurent aussi à l'annexe A du présent document à des fins de consultation rapide et d'impression, s'il y a lieu, et des notes bibliographiques sont fournies pour plus d'information sur l'éducation en matière de santé mentale et sur les habiletés socioémotionnelles.

APERÇU DES HABILÉTÉS SOCIOÉMOTIONNELLES

L'élève apprend à :	Afin de pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> déceler et gérer ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> exprimer ses sentiments et comprendre les sentiments des autres
<ul style="list-style-type: none"> reconnaître les causes du stress et s'adapter aux défis 	<ul style="list-style-type: none"> développer la résilience personnelle
<ul style="list-style-type: none"> faire preuve de motivation positive et de persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> susciter un sentiment d'optimisme et d'espoir
<ul style="list-style-type: none"> bâtir des relations et communiquer avec assurance 	<ul style="list-style-type: none"> favoriser des relations saines et respecter la diversité
<ul style="list-style-type: none"> développer la conscience de soi et la confiance en soi 	<ul style="list-style-type: none"> développer un sens de l'identité et de l'appartenance
<ul style="list-style-type: none"> penser de façon créative et critique 	<ul style="list-style-type: none"> prendre des décisions éclairées et résoudre des problèmes

HABILÉTÉS SOCIOÉMOTIONNELLES PAR CONTENU D'APPRENTISSAGE

Habilités <i>Quelles sont les habiletés? En quoi sont-elles utiles? Comment se manifestent-elles en éducation physique et santé?</i>	Principaux éléments et exemples de stratégies
<p>A1.1 Reconnaissance et gestion des émotions</p> <p>Les élèves peuvent vivre toute une gamme d'émotions pendant une journée à l'école. Elles et ils peuvent ressentir de la joie, de la tristesse, de la colère, de la frustration, de l'enthousiasme, et même plusieurs émotions en même temps. Les élèves, particulièrement les plus jeunes, peuvent avoir de la difficulté à reconnaître et à exprimer adéquatement leurs émotions. Apprendre à reconnaître et à gérer adéquatement différentes émotions peut aider les élèves à agir et à interagir plus efficacement. Les élèves voient la qualité de leurs interactions s'améliorer lorsqu'elles et ils comprennent l'effet qu'ont les pensées et les émotions sur le comportement. En éducation physique et santé, les élèves acquièrent de nouvelles habiletés motrices, interagissent avec les autres lors de leur participation à des activités physiques et acquièrent des connaissances au sujet de leur santé et de leur bien-être, ce qui leur permet de prendre conscience de leurs émotions et d'utiliser leurs habiletés à communiquer afin d'exprimer ce qu'elles et ils ressentent et de répondre de façon constructive lorsqu'elles et ils reconnaissent des émotions chez les autres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses propres émotions et celles des autres Évaluer l'intensité des émotions ressenties Comprendre les liens entre les pensées, les émotions et les actions Gérer les émotions fortes et utiliser des méthodes d'autorégulation Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * utiliser un « tableau des émotions » pour apprendre à nommer les émotions * utiliser un « thermomètre des émotions » ou des images pour évaluer l'intensité des émotions

<p style="text-align: center;">Habiletés <i>Quelles sont les habiletés? En quoi sont-elles utiles?</i> <i>Comment se manifestent-elles en éducation physique et santé?</i></p>	<p style="text-align: center;">Principaux éléments et exemples de stratégies</p>
<p>A1.2 Gestion du stress et adaptation</p> <p>Au quotidien, les élèves font face à toutes sortes de défis qui peuvent être une source de stress. C'est en acquérant des habiletés de gestion du stress et d'adaptation qu'elles et ils seront en mesure de reconnaître que le stress fait partie de la vie et qu'il est possible de le gérer. En apprenant à trouver des solutions, les élèves deviennent capables de « rebondir » après une épreuve et, par le fait même, d'améliorer leur résilience face aux défis de la vie. Au fil du temps, par leurs actions et leurs observations et grâce aux conseils qu'on leur donne, les élèves se créent une boîte à outils d'adaptation dont elles et ils se serviront toute leur vie. En éducation physique et santé, les élèves découvrent les bienfaits de l'activité physique sur la gestion du stress et acquièrent des stratégies d'adaptation saines pour se préparer aux différentes situations de la vie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Gérer le stress grâce à l'activité physique ● Demander de l'aide ● Résoudre des problèmes ● Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * prendre de grandes respirations * utiliser l'imagerie mentale guidée * faire des étirements * prendre le temps de réfléchir * se « déconnecter » avant d'aller se coucher
<p>A1.3 Motivation positive et persévérance</p> <p>Les habiletés ayant trait à la motivation positive et à la persévérance aident les élèves à avoir une vision à long terme et à rester optimistes, même si leur situation personnelle ou actuelle est difficile. L'exercice régulier des pratiques et des habitudes de pensée qui favorisent une motivation positive aide les élèves à aborder les défis de la vie avec un état d'esprit optimiste et positif ainsi qu'à comprendre que les efforts soutenus peuvent mener à la réussite et que tout le monde fait face à des difficultés à un moment ou à un autre. Ces pratiques comprennent : porter attention aux aspects positifs des expériences, reformuler les pensées négatives, exprimer de la reconnaissance et faire preuve d'optimisme et de persévérance, par exemple en reconnaissant la valeur de la pratique, des erreurs et du processus d'apprentissage. En éducation physique et santé, les élèves ont régulièrement l'occasion de mettre en pratique ces méthodes lorsqu'elles et ils acquièrent de nouvelles habiletés physiques et adoptent des comportements qui favorisent la santé physique et mentale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reformuler les pensées et les expériences négatives ● Faire preuve de persévérance ● Adopter un état d'esprit axé sur le développement ● Réfléchir aux aspects positifs des choses et exprimer de la reconnaissance ● Faire preuve d'optimisme ● Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * communiquer de manière positive avec ses pairs * utiliser des affirmations personnelles
<p>A1.4 Relations saines</p> <p>En interagissant de manière positive et significative avec les autres, tout en respectant les diverses opinions et formes d'expression, les élèves ont un plus grand sentiment d'appartenance à leur école et à leur communauté. L'acquisition d'habiletés relationnelles saines aide les élèves à établir des modèles positifs de communication et des relations de coopération épanouissantes. Parmi les habiletés relationnelles, citons la capacité de comprendre le point de vue d'une autre personne, de faire preuve d'empathie, d'écouter, de s'affirmer et de résoudre des conflits. Le programme-cadre d'éducation physique et santé est une occasion unique pour les élèves d'acquérir et de mettre en pratique des habiletés favorisant des interactions positives en petits groupes ou en équipes, tout en prenant des décisions concernant leur santé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Coopérer et collaborer ● Mettre en pratique des habiletés de résolution de conflits ● Écouter ● Faire preuve de respect ● S'ouvrir à d'autres points de vue ● Faire preuve de bonté et d'empathie ● Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * trouver des occasions d'aider les autres et de « donner en retour » * utiliser des jeux de rôle pour mieux s'exprimer et mieux agir

<p style="text-align: center;">Habiletés <i>Quelles sont les habiletés? En quoi sont-elles utiles?</i> <i>Comment se manifestent-elles en éducation physique et santé?</i></p>	<p style="text-align: center;">Principaux éléments et exemples de stratégies</p>
<p>A1.5 Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle</p> <p>Se connaître, se sentir utile et donner un sens à sa vie permet d'agir dans le monde en tant qu'individus faisant preuve d'introspection. Notre sentiment d'identité nous permet de faire des choix qui favorisent notre bien-être et nous donne l'occasion d'établir des liens avec diverses communautés sociales et culturelles et y trouver un sens d'appartenance. Le personnel enseignant doit prendre en considération le fait que pour les élèves autochtones, l'expression « sens de l'identité et de l'appartenance » peut aussi signifier l'appartenance à une nation ou à une communauté culturelle particulière. La conscience de soi et le sentiment d'identité aident les élèves à explorer qui elles et ils sont, c'est-à-dire à prendre conscience de leurs points forts, difficultés, préférences, champs d'intérêt, valeurs et ambitions, et à comprendre comment leur environnement social et culturel a pu les influencer. En éducation physique et santé, les élèves apprennent à adopter une routine quotidienne de soins de soi qui vise à améliorer leur santé mentale favorisant un sentiment de confiance en soi et d'acceptation de leur identité en développement. Au fil de leurs apprentissages, les élèves peuvent se fier à leur conscience de soi pour suivre leurs progrès et connaître leurs points forts. Les enseignantes et enseignants jouent un rôle clé pour que chaque élève soit au fait de son importance et de sa contribution dans la salle de classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se connaître • Prendre soin de soi • Connaître son importance et donner un sens à sa vie • Connaître ses points forts • Avoir un sentiment d'appartenance • Communiquer avec assurance • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * suivre les progrès réalisés en ce qui a trait à l'acquisition d'habiletés * réfléchir à ses points forts et à ses réalisations, et en discuter avec des pairs ou avec des adultes bienveillants
<p>A1.6 Pensée critique et créative</p> <p>La pensée critique et créative permet de porter des jugements et de prendre des décisions de façon lucide grâce à une compréhension pleine et claire des idées, des situations et de leurs retombées, dans divers contextes. Les élèves apprennent à remettre en question, à interpréter, à prévoir, à analyser, à synthétiser, à reconnaître les préjugés et à évaluer diverses options. Elles et ils s'exercent à faire des liens, à fixer des objectifs, à planifier, à prendre et à évaluer des décisions ainsi qu'à analyser et à résoudre des problèmes auxquels il n'y a pas toujours de solution claire. Les habiletés en matière de fonctionnement exécutif, c'est-à-dire les habiletés et les processus qui permettent de faire preuve d'initiative, de se concentrer, de planifier, d'acquiescer et de transmettre des connaissances et d'établir des priorités font partie de la pensée critique et créative. Chaque facette du programme-cadre d'éducation physique et santé fournit l'occasion aux élèves de développer leur pensée critique et créative, y compris par la valorisation des acquis, l'approfondissement des connaissances et l'établissement de liens avec des activités pratiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des liens • Prendre des décisions • Évaluer diverses options • Communiquer efficacement • Gérer son temps • Fixer des objectifs • Mettre en pratique ses compétences organisationnelles • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * les diagrammes en toile d'araignée et les tableaux, pour établir des liens et des relations * Apprendre et comprendre par le jeu (ACpJ), pour développer la pensée stratégique * les approches et les outils organisationnels, comme les agendas et les outils d'établissement d'objectifs

Domaine d'étude B : Vie active

Le domaine d'étude Vie active vise à aider l'élève à acquérir les connaissances et à développer les habiletés nécessaires pour faire de l'activité physique régulièrement, en toute sécurité, et à y prendre goût tout en apprenant à développer et à améliorer sa condition physique. Une participation à des activités variées amène l'élève à reconnaître les avantages de l'activité physique pour la santé mentale. C'est pourquoi l'activité physique quotidienne (APQ)⁸ constitue l'un des volets clés de ce domaine. La participation à une activité physique quotidienne d'intensité modérée à vigoureuse crée chez l'élève une habitude ancrée dans sa routine et son mode de vie.

Les trois rubriques de ce domaine d'étude sont : participation active, condition physique, et sécurité. Les habiletés socioémotionnelles sont intégrées là où elles sont appropriées.

Participation active

La participation à une activité physique procure à l'élève une variété de possibilités de renforcer son estime de soi et sa confiance en soi et d'acquérir des habiletés et des attitudes positives de relation, y compris l'esprit sportif (jouer franc-jeu) et le respect d'autrui. L'élève devrait être fortement encouragé à pratiquer chaque jour une variété d'activités physiques que ce soit individuellement ou en groupe (p. ex., danse, jeu, sport, entraînement physique, activités récréatives seul ou en groupe) et à assumer petit à petit sa propre responsabilité pour son choix d'activité physique quotidienne. En participant à un éventail d'activités physiques, dont quelques-unes qui reflètent la diversité des antécédents culturels des élèves, l'élève développera sa conscience de soi et son sentiment d'identité personnelle et découvrira ses préférences et les facteurs qui l'encouragent à y participer. Ceci l'encouragera à adopter un mode de vie sain sa vie durant.

Condition physique

Cette rubrique met l'accent sur les composantes physiques et physiologiques de la condition physique. Ces composantes ont une incidence directe sur la santé et le bien-être. Elles comprennent l'endurance cardiorespiratoire, l'endurance musculaire, la force musculaire et la souplesse.

L'activité physique quotidienne (APQ) est une exigence du programme d'éducation physique et santé en Ontario et fait partie du domaine Vie active pour chaque année d'études. En vertu de cette attente, l'élève est tenu de participer activement à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (y compris les exercices de réchauffement et de retour au calme), au meilleur de sa capacité, pendant un minimum de 20 minutes par jour. L'élève ayant des besoins particuliers doit également avoir la possibilité de participer, pendant la période d'enseignement, à une activité physique quotidienne, le but de celle-ci étant de créer chez tous les élèves de l'élémentaire l'habitude d'être actifs tous les jours afin de maintenir ou d'améliorer leur condition physique, leur état de santé et de bien-être général ainsi que leur prédisposition à l'apprentissage.

8. L'exigence de l'activité physique quotidienne (APQ) est en vigueur depuis 2005.

Grâce à l'apprentissage par l'expérience, l'élève arrive à comprendre l'importance de la pratique régulière d'une activité physique et la relation qui existe entre cette pratique et l'amélioration et le maintien de sa condition physique. L'élève n'apprend pas seulement ce qu'il ou elle doit faire pour améliorer sa condition physique, mais également *pourquoi* le faire et *comment* le faire de manière appropriée et efficace. Une variété de possibilités sont offertes à l'élève pour améliorer sa condition physique et, plus particulièrement, son endurance cardiorespiratoire. À mesure que sa condition physique s'améliore, la durée de l'activité d'intensité vigoureuse peut être augmentée. De plus, l'élève sera amené à faire une autoévaluation de sa condition physique, à établir ses objectifs et à élaborer son plan personnel d'entraînement en vue de les atteindre.

Ce domaine dans l'ensemble, ainsi que le domaine Compétence motrice, visent à donner à l'élève des possibilités de développer les composantes de sa condition physique liées aux habiletés qui comprennent, entre autres, l'équilibre, la coordination, l'agilité, la vitesse, la puissance et le temps de réaction. Ces composantes sont essentielles pour améliorer la qualité des mouvements durant la pratique d'activités.

Sécurité

La sécurité, qui comprend la sécurité physique et émotionnelle, est une partie intégrante du programme-cadre d'éducation physique et santé. Si les enseignantes et enseignants sont tenus de respecter les lignes directrices de sécurité du conseil scolaire en matière de supervision, de commotion cérébrale, de port de vêtements et de chaussures, d'équipement, d'installations et de procédures, ainsi que d'appliquer les consignes de sécurité et les règlements particuliers, l'élève doit, dès un jeune âge, assumer sa responsabilité à l'égard de sa propre sécurité et de la sécurité de ceux qui l'entourent à l'école tout comme à la maison ou dans la communauté. Les élèves sont sensibilisés aux risques de commotions cérébrales : ce qu'elles sont, comment les prévenir et quoi faire si on soupçonne une commotion cérébrale. En respectant les procédures, en utilisant l'équipement conformément aux directives, en portant les vêtements appropriés, en évaluant les risques et en prenant certaines précautions, l'élève peut contribuer à sa propre sécurité et à celle des autres durant la pratique d'activités physiques. L'élève doit satisfaire à chaque attente de façon responsable sans compromettre sa sécurité ni celle de son entourage.

L'établissement et le maintien d'un environnement sécuritaire sur le plan émotionnel sont essentiels à l'apprentissage et font partie intégrante de la mise en œuvre du programme-cadre d'éducation physique et santé (voir les principes fondamentaux aux pages 11-12 et les questions de réflexion proposées aux pages 67 à 69). L'école doit donc offrir un milieu bienveillant, inclusif et sécuritaire dans lequel tous les élèves se sentent à l'aise et acceptés quels que soient leurs antécédents, leurs habiletés et leurs expériences.

Un tableau sommaire des apprentissages du domaine d'étude Vie active se trouve à l'**annexe B**.

Domaine d'étude C : Compétence motrice

Le domaine d'étude Compétence motrice vise à aider l'élève à acquérir les habiletés motrices et les habiletés tactiques nécessaires à la pratique d'activités physiques tout en utilisant ses connaissances des concepts du mouvement et des composantes d'activités physiques. En renforçant progressivement sa confiance en soi et ses habiletés, l'élève développe sa littératie en matière d'éducation physique et découvre les principes du mouvement qui sont adaptés à son niveau de développement. Les exemples proposés dans les contenus d'apprentissage ainsi que des exemples de discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves illustrent comment les habiletés peuvent être appliquées à différents âges et stades de développement. Tout comme dans le domaine d'étude Vie active, l'élève apprend par le mouvement, en profitant régulièrement des possibilités qui lui sont offertes de développer et mettre en pratique ses habiletés motrices.

Le développement des habiletés motrices fondamentales et l'application des concepts et des principes du mouvement sont les composantes de base de la littératie en matière d'éducation physique. La compréhension de ces habiletés et concepts est essentielle au développement des habiletés motrices efficaces et à leur application dans un vaste éventail d'activités physiques. L'acquisition des habiletés motrices est liée à l'âge, mais ne dépend pas de l'âge. Elle peut dépendre des expériences vécues dans des contextes autres qu'à l'école, des possibilités de pratiquer des activités, des capacités et des champs d'intérêt ou du rythme de croissance. La diversité des habiletés motrices dans une classe sera donc très grande. Il est très important d'offrir des choix et de faire preuve de souplesse dans les activités proposées pour tenir compte des différents niveaux de développement des élèves. Des modifications devraient être faites pour répondre aux besoins de tous les élèves, quel que soit leur niveau *personnel* de compétence motrice.

Puisque l'acquisition d'habiletés motrices peut également favoriser le développement social, cognitif et émotionnel de l'élève, il est essentiel que le programme d'éducation physique et santé soit inclusif et qu'il favorise la participation de tous les élèves sans égard au sexe, au genre, à l'identité de genre, à l'expression de genre, aux antécédents, aux origines ou aux capacités. Certains enfants et jeunes qui n'ont pas acquis les compétences de base évitent de pratiquer des activités en raison de la peur de l'échec, de la peur d'être mal perçu ou de l'incapacité à se mouvoir de manière efficace. L'apprentissage des habiletés motrices de base et l'application des concepts et des principes du mouvement aident les élèves à être plus à l'aise, plus confiants et plus habiles dans leurs mouvements, ce qui se traduit par des taux plus élevés d'activités physiques et par une amélioration de leur santé. Lorsque l'acquisition d'habiletés et la pratique de l'activité physique sont une source de plaisir et de satisfaction, l'élève est plus susceptible de cultiver des attitudes positives à l'égard d'un mode de vie actif et sain pendant toute la vie.

Ce domaine d'étude met l'accent sur les habiletés transférables. Si l'élève apprend les habiletés, les concepts et les stratégies associés à une activité en particulier, l'objectif est de l'amener à comprendre comment les appliquer à d'autres activités. Par exemple, l'élève qui a appris à lancer un objet par-dessus l'épaule pourrait appliquer cette même habileté

dans le cas d'un service au tennis ou d'un smash au badminton. De la même façon, l'élève peut recourir aux habiletés motrices qui sont généralement utilisées dans les trois phases du mouvement – soit *la préparation, l'exécution et le suivi* – dans la pratique d'une variété d'activités physiques. Ce transfert d'habiletés s'effectuera d'autant mieux que l'élève comprendra comment le faire. Ainsi, l'élève sera mieux équipé pour s'amuser tout en pratiquant une variété d'activités physiques sa vie durant.

Les différents aspects sur lesquels se focalise l'apprentissage des habiletés motrices, des habiletés tactiques et des concepts du mouvement évoluent au fur et à mesure que l'élève grandit et acquiert de l'expérience. Lorsqu'elle ou il est encore jeune ou a moins d'expérience, l'élève est amené à développer ses habiletés de base et à les mettre en pratique dans des situations nécessitant des stratégies et des tactiques simples. En acquérant plus d'expérience, l'élève est amené à appliquer ses habiletés lors de jeux ou d'activités qui requièrent des stratégies et des tactiques plus complexes. Si les concepts liés au mouvement sont nettement rattachés à chaque niveau, l'objet de l'apprentissage, lui, varie selon l'âge et le stade de développement de l'élève.

Le domaine d'étude Compétence motrice est divisé en deux rubriques : Habiletés motrices et concepts du mouvement, et Habiletés tactiques. Les habiletés socioémotionnelles y sont intégrées lorsqu'elles sont appropriées. Enseigner de manière explicite les habiletés socioémotionnelles avec les habiletés motrices peut favoriser la réussite de l'élève. Par exemple, l'élève peut :

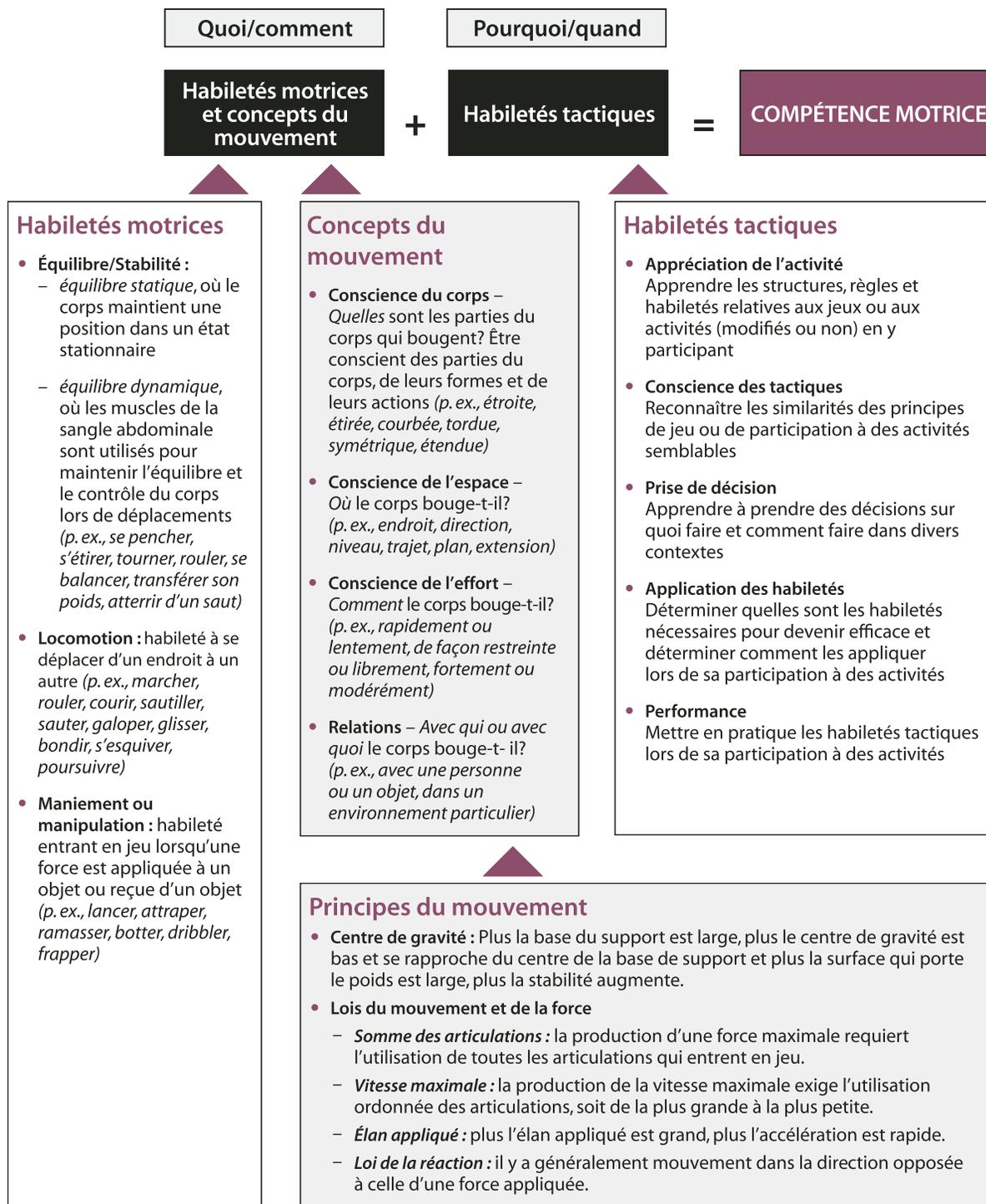
- développer son sentiment d'identité personnelle en tant que personne capable et compétente sur le plan physique à mesure qu'elle ou il perfectionne divers mouvements;
- apprendre à connaître l'effet qu'ont ses émotions sur sa façon d'agir dans le cadre de jeux (p. ex., apprendre qu'être en colère ou éprouver de la contrariété peut l'éloigner de son objectif);
- apprendre à se recentrer et à vivre dans le moment présent lorsqu'elle ou il fait face à un défi (p. ex., en tentant une dernière fois de sauter haut après avoir échoué deux fois ou en essayant de reprendre possession du ballon dans une partie de volleyball après que l'équipe adverse ait compté cinq points de suite);
- développer des habiletés relationnelles et un sentiment d'appartenance lorsqu'elle ou il prend part à des situations de jeu un contre un ou en petits groupes.

Habiletés motrices et concepts du mouvement

Les habiletés motrices doivent être enseignées de manière explicite pour permettre à l'élève de les apprendre; elles ne sont pas acquises simplement dans le cadre d'activités de différents types. L'enseignement de ces habiletés ne doit toutefois pas être fait en dehors du cadre spécifique dans lequel se tiendra l'activité physique. Autrement dit, l'enseignante ou l'enseignant devrait montrer comment utiliser les habiletés dans différentes formes d'activités physiques pour que l'élève soit en mesure de les appliquer ou de les transférer efficacement lorsqu'elle ou il pratique effectivement ces activités (p. ex., jeu, gymnastique, danse, activité récréative).

Lorsque l'élève développe ou perfectionne une habileté, elle ou il doit pratiquer cette habileté et recevoir des rétroactions. L'élève apprend plus efficacement lorsqu'on lui offre la possibilité de résoudre des problèmes et de jouer un rôle actif dans son apprentissage. À mesure que l'élève acquiert des habiletés et les perfectionne, elle ou il réussit à les combiner à d'autres mouvements et à les mettre en application dans le cadre d'activités et de jeux plus complexes. Les habiletés motrices plus poussées ne sont pas le simple fait de la maturation physique; elles doivent plutôt être perfectionnées et combinées à d'autres habiletés motrices dans une variété d'activités physiques. Il est important que le personnel enseignant favorise l'apprentissage des habiletés motrices et des concepts du mouvement en misant sur une progression et sur des activités appropriées selon l'âge.

Les recherches sur le développement moteur indiquent que l'élève acquiert les nouvelles habiletés motrices de base avec davantage de succès au préscolaire et à l'élémentaire puisque les voies neurologiques se développent rapidement durant cette période et que l'élève est réceptif à l'acquisition de ces habiletés de base. Lorsqu'un jeune enfant entre à l'école, ses mouvements sont souvent maladroits et manquent de fluidité. Pendant les premières années d'école, l'enfant acquiert la coordination et la maîtrise nécessaires de ses mouvements à mesure qu'on lui donne la possibilité d'acquérir les habiletés et de les mettre en pratique. L'enfant peut alors perfectionner ses habiletés plus complexes plus tard durant l'enfance, à l'adolescence et à l'âge adulte.



La compétence motrice exige le développement d'habiletés motrices de base et la mise en application de principes et concepts connexes.

Habiletés motrices. Pour acquérir les habiletés motrices de base, l'élève doit développer son équilibre ainsi que ses habiletés de locomotion et de maniement :

- **Équilibre/Stabilité.** Ceci inclut *l'équilibre statique*, où le corps maintient une position dans un état stationnaire et *l'équilibre dynamique*, où les muscles de la sangle abdominale sont utilisés pour maintenir l'équilibre et le contrôle du corps lors de déplacements (p. ex., se pencher, s'étirer, tourner, rouler, se balancer, transférer son poids, atterrir après un saut).
- **Locomotion.** Les habiletés locomotrices sont utilisées pour déplacer son corps d'un endroit à un autre (p. ex., marcher, rouler, courir, sautiller, sauter, galoper, glisser, bondir, s'esquiver, poursuivre).
- **Maniement ou manipulation.** Cette habileté entre en jeu lorsqu'une force est appliquée à un objet ou reçue d'un objet lors de l'envoi, la réception ou la rétention de l'objet (p. ex., *envoi* : lancer, botter, frapper; *réception* : attraper, ramasser; *rétention* : dribbler, porter).

Concepts du mouvement. L'élève mettra en pratique ces concepts tout en développant ses habiletés motrices :

Conscience du corps – *Quelles sont les parties du corps qui bougent?*

- parties du corps (p. ex., bras, jambes, coudes, genoux, tête, épaules, dos)
- formes des parties du corps (p. ex., étroite, courbée, étirée, tordue, symétrique, asymétrique, étendue)
- actions des parties du corps (p. ex., appuyer, recevoir le poids, étendre, faire une rotation, se balancer, pousser, tirer, mener, fléchir)

Conscience de l'espace – *Où le corps bouge-t-il?*

- endroit (p. ex., personnel, espace ouvert, espace restreint)
- direction (p. ex., devant, derrière, à gauche, à droite, de côté, en diagonale, en haut, en bas)
- niveau (p. ex., élevé, moyen, bas)
- trajet (p. ex., zigzag, droit, courbe)
- plan (p. ex., frontal, horizontal, vertical, sagittal)
- extension (p. ex., près, loin)

Conscience de l'effort – *Comment le corps bouge-t-il?*

- temps (p. ex., rapide, moyen, lent, soutenu, soudain)
- force (p. ex., forte, modérée)
- fluidité (p. ex., restreinte, libre, continue, interrompue)

Relations – *Avec qui ou avec quoi le corps bouge-t-il?*

- personnes (p. ex., rencontre, mener, suivre, imiter, ensemble, à l'unisson, à l'écart mais simultanément)
- objets (p. ex., par-dessous, en dessous, à côté, en avant, sur, loin, à travers, par-dessus, au-dessus, en bas)
- éléments de l'environnement (p. ex., musique, vent, température, terrain)

Principes du mouvement. Ces principes peuvent être présentés de façon simple et adaptée à l'âge pour aider l'élève à améliorer l'efficacité de ses mouvements. La mise en application de ces principes devient plus perfectionnée à mesure que les habiletés motrices s'améliorent. Les principes du mouvement comprennent :

Centre de gravité. Plus la base du support est large, plus le centre de gravité est bas et se rapproche du centre de la base de support et plus la surface qui porte le poids est large (p. ex., debout, les deux pieds par terre, le corps est en équilibre quand les jambes sont écartées, ce qui signifie que la base du support, et donc la surface, est plus large) plus la stabilité augmente.

Lois du mouvement et de la force

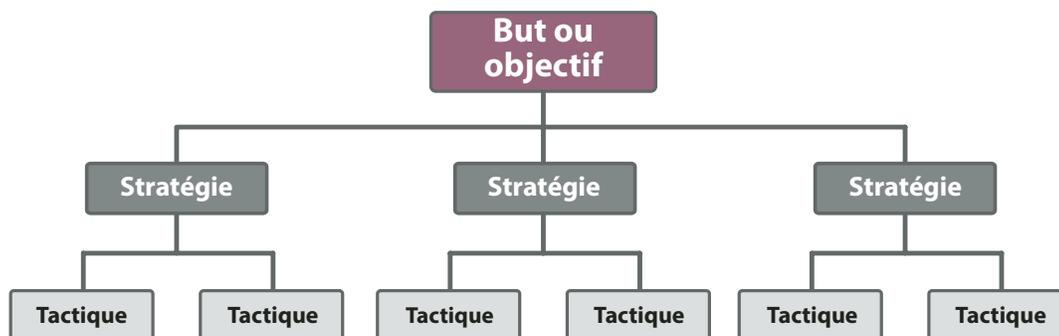
- *Somme des articulations* : la production d'une force maximale requiert l'utilisation de toutes les articulations qui entrent en jeu (p. ex., pour lancer une balle, commencer par plier les genoux puis engager tout le corps dans le mouvement, pas seulement le bras).
- *Vitesse maximale* : la production de la vitesse maximale exige l'utilisation ordonnée des articulations, soit de la plus grande à la plus petite (p. ex., pour sauter, commencer par pousser avec les gros muscles des jambes, puis étirer les doigts et les orteils dans l'air après la poussée).
- *Élan appliqué* : plus l'élan appliqué est grand, plus l'accélération est rapide (p. ex., plus la poussée sur une balançoire est forte, plus elle monte haut; une balle frappée durement va plus loin et plus vite).
- *Loi de la réaction* : il y a généralement mouvement dans la direction opposée à celle d'une force appliquée (p. ex., sur une balançoire à bascule, lorsqu'on soulève un côté, l'autre côté descend et vice versa; lorsqu'on nage, le corps avance en poussant l'eau vers l'arrière; lorsqu'on saute, le corps s'élève en poussant sur le sol).

Habiletés tactiques

L'élève qui participe à une activité poursuit un objectif ou un but ultime. Pour atteindre ce but, l'élève peut recourir à un certain nombre de stratégies similaires qui sont applicables à des jeux et activités physiques faisant partie d'une même catégorie. Les actions que l'élève doit faire en vue de réaliser la stratégie s'appellent des *tactiques*. À titre d'exemple, lors d'un match de soccer, la stratégie de l'équipe pourrait être de conserver le ballon parmi les joueurs de l'équipe afin d'avoir plus de chances de marquer des buts et de donner moins de possibilités à l'équipe adverse de marquer. Pour suivre la stratégie de leur équipe, les joueurs pourraient avoir recours à des tactiques qui comprennent : s'étaler sur la surface de jeu pour créer des ouvertures et permettre à des joueurs de recevoir une passe; faire souvent des passes entre coéquipiers; se diriger vers le but tout en cherchant les ouvertures. De même, si l'objectif d'un élève qui apprend la jonglerie est de jongler avec trois balles pendant plus d'une minute sans les laisser tomber, la stratégie pourrait consister à développer un lancer de balle constant. Pour y arriver, les tactiques pourraient inclure : pratiquer d'abord avec des foulards plutôt qu'avec des balles, car les foulards sont plus légers et leur mouvement est plus lent; pratiquer d'abord avec une balle seulement

puis avec deux; pratiquer simplement le lancer en laissant tomber les balles jusqu'à ce que le lancer soit constant, en s'assurant que les balles atteignent la même hauteur à chaque lancer et que le contact visuel est maintenu avec les balles au sommet de leur trajectoire.

Le diagramme ci-dessous illustre la hiérarchie dans la relation but-stratégies-tactiques.



Pour arriver à choisir et à utiliser des stratégies et des tactiques, il faut tout d'abord savoir comment les jeux et les activités physiques fonctionnent et de quelle façon ils sont structurés. Cela implique une compréhension des composantes des jeux et des autres éléments qui les caractérisent. Les jeux peuvent être regroupés en catégories selon leurs similarités et l'élève peut apprendre comment transférer ses stratégies, ses tactiques et ses habiletés d'un jeu à un autre au sein d'une même catégorie. Ce faisant, l'élève acquiert une bonne compréhension de la nature et du fonctionnement des jeux et devient ainsi plus compétent dans une panoplie d'activités. Les attentes liées au développement des habiletés tactiques incitent l'élève à penser stratégiquement, à analyser les structures de jeux et d'activités et à chercher des liens entre différents jeux et entre différentes composantes de jeux. Ainsi, l'élève est amené à utiliser sa pensée critique et créative, à avoir de plus en plus confiance en sa capacité et à mieux réussir dans une grande variété de jeux et d'autres activités.

Le tableau de la page suivante montre une des façons de regrouper certains jeux et activités dans une même catégorie, selon leurs similarités.

LES JEUX ET LES ACTIVITÉS : CATÉGORIES, SIMILARITÉS ET EXEMPLES

Catégorie d'activité	Cible	Filet/mur	Frapper/saisir	Territoire
Description	<ul style="list-style-type: none"> l'accent est mis sur la précision et le contrôle; le défi peut être modifié en changeant la grosseur ou la distance de la cible, en changeant l'équipement, en demeurant stationnaire ou en bougeant par rapport à la cible, en ayant une cible mobile ou stationnaire; le jeu peut se jouer individuellement ou en petites équipes. 	<ul style="list-style-type: none"> le jeu implique le mouvement et la frappe d'un objet à l'intérieur d'un espace défini; les joueurs essayent d'empêcher leur adversaire de renvoyer l'objet par-dessus le filet ou contre le mur; le jeu requiert peu de joueurs. 	<ul style="list-style-type: none"> le jeu peut comprendre les actions suivantes : courir, frapper, lancer, botter ou attraper; les coureurs frappent, bottent ou lancent un objet et ensuite courent aux endroits désignés pour compter des points; les receveurs récupèrent l'objet et le font parvenir à un endroit désigné afin d'empêcher l'équipe adversaire de compter des points et pour retirer les adversaires du jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> le jeu implique le contrôle d'un objet en le tenant à l'écart des adversaires et en le bougeant de sorte à pouvoir atteindre la cible pour marquer un but; le jeu peut être modifié pour devenir un simple jeu de course ou pour pratiquer une habileté spécifique (p. ex., botter, lancer); les jeux offrent beaucoup de défis étant donné l'action continue, les décisions à prendre rapidement pour passer de la défensive à l'offensive, le nombre de personnes impliquées ainsi que l'action dans l'aire de jeu.
Exemples	curling, pétanque, pétanque en fauteuil roulant, quilles, disque-golf, tir à l'arc, fer à cheval, boulingrin	badminton, volleyball, squash, tennis, tennis de table, tennis de table en fauteuil roulant, sepak takraw	balle molle, cricket, baseball, kickball, tee-ball, ballon-chasseur, beep ball	handball, tchoukball, basketball, goalball, basketball en fauteuil roulant, soccer, disque volant d'équipe, hockey, crosse, rugby, football, hockey sur luge, water-polo

L'interrelation des règles, des stratégies et des habiletés définit la structure des jeux de chaque catégorie. Les jeux de cible ont la structure la plus simple parce que ce sont généralement des individus ou des petits groupes qui y jouent et que leur déroulement est entrecoupé de pauses, ce qui laisse aux joueurs du temps pour prendre des décisions. Ceci ne signifie pas qu'il est simple de jouer aux jeux de cible puisque les habiletés et les stratégies auxquelles ils font appel peuvent être très complexes. Les jeux de territoire ont la structure la plus complexe en raison du nombre de variables découlant du nombre de joueurs, du mouvement sur la surface de jeu et de la continuité de l'action. Toutefois, dans chaque catégorie, il y a la possibilité de mettre en pratique une grande variété d'habiletés et de jouer à plusieurs niveaux de complexité. Cela permet à l'élève, quel que soit son âge ou sa capacité, d'explorer des activités dans toutes les catégories de jeux.

Pour promouvoir chez l'élève l'adoption d'un mode de vie actif et sain pendant toute sa vie, il est important de lui donner des possibilités de pratiquer des activités physiques qui ne se limitent pas à des jeux et à des activités sportives. De nombreux élèves préfèrent des activités qui ne sont pas fondées sur le jeu d'équipe, mais qui procurent tout de même du plaisir et développent la condition physique et les habiletés motrices grâce à la maîtrise

du rythme corporel, l'esthétique du mouvement, la créativité, l'enchaînement, la composition et l'équilibre.

Parmi les activités individuelles et récréatives, on peut citer :

- les activités d'endurance cardiorespiratoire (p. ex., course ou cyclisme de longue distance, natation, marche rapide, course d'orientation);
- les activités aquatiques (p. ex., natation, nage synchronisée, aquaforme);
- la danse (p. ex., danses folkloriques, culturelles, modernes, danses des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ballet, jazz, hip hop)⁹;
- les activités d'endurance musculaire et de force (p. ex., yoga, Pilates, escalade, entraînement avec un ballon ou une bande élastique de résistance, sports arctiques [coupe de pied façon Alaska, attrapé d'une main, bras de fer], jeux dénés [poussée du poteau]);
- la gymnastique et les activités liées aux mouvements (p. ex., gymnastique artistique, rythmique ou éducative; tai chi, qi gong);
- les activités de plein air (p. ex., cyclisme, randonnée pédestre, aviron, ski alpin, ski de fond, luge, biathlon, triathlon, vélo de montagne, patinage, canoë-kayak);
- l'athlétisme (p. ex., courses de courte et de longue distance, saut en hauteur, saut en longueur, triple saut, lancer du poids).

Les jeux ou activités *modifiés* offrent la possibilité d'apprendre et d'appliquer des habiletés quel que soit le niveau de développement de l'élève et d'accroître le taux de participation. Le modèle *Apprendre et comprendre par le jeu* (ACpJ) est basé sur une approche centrée sur l'élève et permet un apprentissage de ce genre. Grâce à une succession d'activités qui sont adaptées au stade de développement de l'élève et qui démontrent comment différents éléments de jeux sont utilisés, cette approche permet à l'élève de travailler ses habiletés motrices et tactiques, qui deviennent de plus en plus complexes. L'élève développe ses habiletés tactiques principalement en découvrant différentes versions des activités adaptées à son âge et à son niveau d'habiletés. Cela lui permet de reconnaître le concept de base des jeux ou activités présentés, d'évaluer leurs difficultés et leurs règles, de comprendre leurs aspects tactiques, et d'en tirer les habiletés motrices et les concepts du mouvement qu'elle ou il peut transférer à d'autres jeux et activités physiques. Dans cette approche expérientielle, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle de facilitateur et a la responsabilité d'optimiser la participation de l'élève tout en rendant l'activité amusante, et ce, en s'assurant que le niveau de défi est approprié et qu'elle ou il peut y apporter ses propres modifications. Les éléments de l'approche du modèle Apprendre par le jeu (voir le tableau de la page 38) favorisent un enseignement basé sur l'exploration, où le personnel enseignant est encouragé à poser des questions ouvertes à l'élève pour l'inviter à explorer, à découvrir, à créer et à essayer des mouvements et des solutions tactiques. Cette approche prépare l'élève à

9. Lorsque le personnel enseignant intègre des danses basées sur les cultures des communautés autochtones aux programmes, il doit consulter les membres de la communauté culturelle pour s'assurer que les danses peuvent être utilisées et que les protocoles qui s'y rapportent sont respectés. Pour plus d'information sur l'exploration de la danse et du mouvement au niveau élémentaire, consulter *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Éducation artistique* (2009).

participer à des activités physiques sa vie durant puisqu'elle met l'accent sur l'autonomie, la pensée critique et l'apprentissage.

Un tableau sommaire des apprentissages du domaine d'étude Compétence motrice se trouve à l'[annexe C](#).

Domaine d'étude D : Vie saine

Le domaine d'étude Vie saine est conçu pour aider l'élève à mieux comprendre les facteurs qui favorisent le développement sain, à assumer la responsabilité de sa propre santé à tous les stades de sa vie et à développer le respect pour la santé dans le monde qui l'entoure. L'élève développe une littératie en matière de santé à mesure qu'elle ou il acquiert les connaissances et développe les habiletés nécessaires pour adopter et conserver un mode de vie sain et résoudre des problèmes, prendre des décisions et établir des objectifs directement liés à sa santé et à sa santé mentale et son bien-être. Une partie de ce domaine consiste à apprendre comment établir, gérer et maintenir des relations saines.

L'apprentissage dans ce domaine d'étude ne vise pas seulement l'acquisition de connaissances liées à la santé, mais met surtout l'accent sur l'importance d'une réflexion plus poussée et sur l'application des habiletés nécessaires pour mener une vie saine. L'élève acquiert des connaissances générales sur la santé à titre de ressource pour la vie. L'élève découvre pourquoi il est important d'adopter un mode de vie sain qui contribue à une croissance et à un développement sain permettant de faire des choix personnels éclairés et d'assumer la responsabilité de sa santé, tout au long de sa vie, dans la mesure du possible. L'élève découvre également comment sa santé est liée à celle des autres et influencée par des facteurs dans le monde qui l'entoure.

De nos jours, nombreux sont ceux qui prônent l'approche holistique de l'éducation en matière de santé. Dans ce domaine, l'élève apprend à reconnaître les liens entre les aspects physique, cognitif, émotionnel et social de son bien-être ainsi que son sens du soi, ou esprit. Les professionnelles et professionnels de la santé reconnaissent l'intérêt de miser sur la promotion de la santé, qui portera ses fruits à long terme, plutôt que de miser uniquement sur le traitement des maladies. Pour cette raison, le programme-cadre d'éducation physique et santé met l'accent sur les liens entre les choix santé, la vie active et la prévention des maladies chroniques.

Les habiletés socioémotionnelles sont fortement liées à ce domaine. Étant donné qu'au palier élémentaire l'élève développe son identité personnelle, apprend à interagir positivement avec les autres et à faire des liens avec le monde extérieur, il est important qu'elle ou il acquière des stratégies pour reconnaître et gérer les émotions, reconnaître les sources de stress et faire face aux défis, persévérer, nouer des relations, développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, ainsi que pour penser de façon critique et créative lorsque vient le moment de faire des choix de vie et de faire face au monde qui l'entoure. Ce domaine d'étude offre à l'élève de nombreuses occasions d'apprendre à limiter les risques et à se constituer des méthodes de protection qui amélioreront sa résilience et lui permettront de faire face aux défis de la vie (voir « facteurs de protection », « facteurs de risque » et « résilience » dans le [glossaire](#)).

Dans le cadre du domaine d'étude Vie saine, l'élève se familiarisera avec plusieurs sujets liés à la santé, présentés sous divers angles et approfondis, à mesure qu'elle ou il grandit. Ceci favorisera l'apprentissage récurrent à différents âges et stades de développement. L'élève est encouragé à faire des liens entre les concepts communs aux divers sujets traités en Vie saine. Par exemple, si l'élève apprend à utiliser des stratégies de refus après avoir décidé de ne pas fumer, elle ou il peut apprendre à recourir aux mêmes stratégies au moment de prendre des décisions par rapport à des comportements menant à la dépendance ou quand il s'agira de faire des choix concernant le soin de son corps et de son état d'esprit, ou les choix concernant la consommation de substances, sa santé sexuelle, ses activités physiques et sa sécurité personnelle.

Les contenus d'apprentissage sont organisés selon trois attentes qui sont basées sur la mise en application des connaissances relatives à la santé et sont interreliés avec les cinq sujets en matière de santé (voir le tableau ci-dessous). En général, l'enseignement de la santé devrait être planifié de manière intégrée afin d'aider les élèves à établir des liens entre les sujets liés à la santé, en mettant l'accent sur le concept d'apprentissage global dans les attentes. Il peut y avoir des moments où un apprentissage spécifique, axé sur un sujet de santé, est également utile. Tel que présenté dans le tableau ci-après, l'enseignement peut être organisé de manière à répondre à une attente particulière, en établissant des liens entre les différents sujets ayant trait à la santé (apprentissage vertical). Selon le cas, l'enseignement peut également être organisé en fonction des trois thèmes, tout en répondant aux cinq sujets (apprentissage horizontal).

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 alimentation saine – facteurs d'influence D2.2 signes de faim, de soif et de satiété et bonnes habitudes	D3.1 bienfaits – alimentation saine et vie active
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 bienfaits de l'inclusion, du respect et du fait d'être accueillant	D2.3 interactions sociales positives, gestion des conflits	D3.2 responsabilités, risques – soin pour soi et les autres
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.2 effets – cannabis, drogues	D2.4 stratégies – choix judicieux, influence, alcool, tabac, cannabis	
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 médias à contenu sexuellement explicite	D2.5 changements physiques à la puberté, relations saines D2.6 choix judicieux, consentement	D3.3 stéréotypes et idées préconçues
Littératie en santé mentale	D1.4 soutien – aide professionnelle D1.5 faire des liens entre pensées, émotions et actions		

Apprentissage horizontal :
selon les thèmes

Apprentissage vertical :
selon différents sujets liés à une attente

Certains sujets de vie saine doivent être abordés avec respect et beaucoup de délicatesse et d'empathie en raison des valeurs familiales, religieuses, sociales ou culturelles et de la nature personnelle de ces sujets. Les sujets qui sont parfois difficiles à aborder incluent la croissance, la santé sexuelle, la santé mentale, l'image corporelle, la consommation de substances, la dépendance, la violence, le harcèlement, la violence envers les enfants, l'identité de genre, l'expression de genre, l'orientation sexuelle, les maladies (y compris le VIH et le sida) et la pauvreté. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant et l'élève se sentent à l'aise par rapport à ces sujets pour être en mesure d'en discuter ouvertement, honnêtement et dans un contexte de respect mutuel.

Au moment d'aborder un sujet, surtout un sujet délicat, il est important de donner à l'élève l'occasion d'explorer tous les volets de la question pour en favoriser la compréhension. Le personnel enseignant doit examiner ses préjugés et ses besoins en matière de soutien et d'information. On doit lui présenter les faits de façon objective, et lui fournir les renseignements qu'il lui faut pour prendre des décisions éclairées. Il importe de définir les règles de base pour que la discussion se déroule dans un climat où tous se sentent acceptés, inclus et respectés.

Avec l'intégration des habiletés socioémotionnelles et des concepts de la santé mentale dans l'ensemble du programme-cadre, et par l'entremise des attentes et des contenus d'apprentissage en littératie en santé mentale dans le domaine Vie saine (voir page 50), le sujet du suicide ne manquera pas de faire l'objet de discussions avec les élèves. Le suicide est un sujet délicat qui doit être abordé avec prudence, de préférence dans un contexte d'apprentissage, structuré, adapté au niveau de développement des élèves et animé par un adulte. Il est important de clore les discussions sur une note positive en évoquant des histoires vécues qui ont un dénouement heureux et qui incitent à demander de l'aide. Pour les élèves vulnérables, les propos inconsidérés et les renseignements véhiculés dans le contexte de grands rassemblements peuvent être des éléments déclencheurs de suicide. Les enseignantes et enseignants peuvent au besoin consulter des professionnelles et professionnels de la santé mentale pour obtenir de l'aide.

Vers un juste équilibre : Guide du personnel scolaire pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves (2013) est un document ressource destiné à aider les membres du personnel des écoles à mieux comprendre ce qu'est la santé mentale et à en faire la promotion auprès des élèves. Les renseignements et les stratégies que renferme le guide les aideront à reconnaître les problèmes de santé mentale chez les élèves et à leur offrir un soutien.

Sujets à l'étude en matière de santé

Il y a cinq sujets à l'étude : Alimentation saine, Sécurité personnelle et prévention des blessures, Consommation de substances, dépendance et comportements associés, Développement de la personne et santé sexuelle, et Littératie en santé mentale. Ces sujets ont été choisis, car ils font partie de la vie quotidienne de l'élève.

Alimentation saine. L'élève doit acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour faire des choix sains en matière d'alimentation. L'élève pourra examiner ses propres choix et ses habitudes alimentaires, et développer des objectifs personnels pour une alimentation plus saine, tout en restant dans le cadre des paramètres qu'elle ou il peut contrôler. L'étude de ce thème comprend le Guide alimentaire canadien, la nutrition, les choix alimentaires, les facteurs influant sur les habitudes alimentaires, les habiletés favorisant une alimentation saine, les tendances alimentaires, l'hygiène dentaire et les liens entre les choix alimentaires, la prévention des maladies chroniques et le respect de l'environnement.

L'apprentissage de ce thème fait ressortir l'importance de la participation de l'élève dans le choix de nourriture ainsi que dans la préparation des repas et des collations, l'objectif étant de l'amener à assurer son bien-être, à prendre conscience de ses responsabilités et à faire des choix sains en matière d'alimentation. Les expériences pratiques avec la nourriture aident l'élève à faire des liens concrets entre ce qu'elle ou il apprend à l'école et son vécu¹⁰. De plus, ce thème lié à l'alimentation permet, par sa portée, un recoupement avec les politiques d'une école saine.

Les liens avec la maison sont importants puisque c'est dans son foyer que l'élève appliquera ses nouvelles connaissances. Il est important de comprendre que l'élève a plus ou moins son mot à dire au sujet de ce qu'elle ou il mange à la maison et apporte à l'école. Les enseignantes et enseignants doivent être au courant des questions de pauvreté, d'allergies alimentaires, de troubles de l'alimentation et les préoccupations relatives au poids, et de traditions culturelles et sociales afin de faire preuve de sensibilité quand ces sujets sont abordés en classe. Une approche souple et équilibrée, sans rigidité par rapport aux règles et aux lignes directrices en matière d'alimentation, peut contribuer à réduire les facteurs qui pourraient déclencher des problèmes d'image corporelle et d'alimentation. Il est important de faire preuve de sensibilité par rapport aux questions de poids et de forme ainsi qu'en ce qui a trait aux valeurs personnelles sur ce qui est sain ou ce qui ne l'est pas. Toutefois, on peut toujours mettre l'accent sur l'importance de l'alimentation saine et de la pratique régulière d'activités physiques pour le maintien d'une bonne santé à long terme.

Sécurité personnelle et prévention des blessures. L'intention ici n'est pas seulement de limiter les blessures, mais également de permettre à l'élève de reconnaître, d'évaluer et de gérer les situations potentiellement dangereuses, y compris les situations en ligne. L'enseignement de la sécurité personnelle vise à favoriser l'acquisition d'habiletés permettant à l'élève de repérer, de prévenir et de résoudre des problèmes dans plusieurs domaines, y compris l'intimidation, l'agression par les pairs, la violence envers les enfants, le harcèlement (y compris la cyber-intimidation) et la violence dans les relations. Ces habiletés peuvent être appliquées lors de contacts directs ou dans un environnement virtuel en ligne. L'apprentissage de la prévention des blessures est centré sur la sécurité routière (p. ex., sécurité piétonnière, à vélo ou en voiture), la prévention et l'identification des commotions cérébrales ainsi que les mesures à prendre en cas d'urgence, la protection contre les conditions climatiques, la protection

10. Toutes les activités liées à l'alimentation doivent respecter la politique du conseil scolaire relative aux affections médicales prédominantes (p. ex., l'anaphylaxie, le diabète). Voir la page 75 pour plus d'information.

solaire, la sécurité à la maison, la prévention des incendies, la sécurité au travail et lorsque l'on fait du bénévolat, ainsi que les premiers soins.

Les attentes portent sur l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires afin de limiter les risques relatifs à la sécurité en ligne, à domicile, à l'école et dans la communauté. La prise de risques est une composante naturelle et importante de la maturation de l'élève, particulièrement à l'adolescence. Il est essentiel d'avoir la confiance nécessaire pour pouvoir prendre des risques lors de l'apprentissage et dans la vie, et ainsi pouvoir profiter de certains plaisirs et de réussir dans la vie. La capacité de gérer les risques, aussi bien pour soi que pour les autres, est tout aussi importante à la sécurité physique qu'à la santé mentale et au bien-être. Pour développer ses habiletés de gestion du risque, l'élève participera à des activités de mise en situation et à des discussions réfléchies sur les moyens de limiter les dangers dans la vie.

L'élève se familiarisera avec les ressources mises à sa disposition dans sa famille ainsi que par les organismes et les services qui fournissent du soutien et de l'aide dans la communauté. Toutefois, il ne suffit pas de savoir que ces ressources sont à sa disposition; l'élève doit acquérir les habiletés nécessaires pour réagir adéquatement aux situations qui menacent sa sécurité et son bien-être. En effet, les habiletés pour défendre ses positions, résoudre ses conflits, maîtriser sa colère, s'affirmer, utiliser les techniques de résistance et de refus et prendre des décisions l'aideront à réagir efficacement dans de telles situations.

Consommation de substances, dépendance et comportements associés. L'éducation est un des éléments importants de la prévention de la consommation problématique de substances nocives. Les parents, le personnel enseignant et les membres de la société en général ont tous des rôles clés à jouer dans l'éducation de l'élève en ce qui a trait aux comportements de dépendance aux substances légales et illégales.

L'alcool, le tabac et le cannabis sont des substances légales auxquelles l'élève peut facilement avoir accès en Ontario. Au Canada, le tabagisme est une des causes les plus répandues de maladies, d'incapacités et de décès prématuré pouvant être évités. Les contenus d'apprentissage traitant de la consommation de substances nocives tiennent compte de ce fait et mettent l'accent sur les conséquences de la consommation de drogues, médicaments obtenus sur ordonnance et sans ordonnance, d'alcool, de tabac et de cannabis et autres substances nocives. L'élève examine aussi les effets et les risques liés au vapotage. Cet apprentissage est intégré dans le développement de diverses habiletés qui aideront l'élève à faire des choix sains et à les maintenir.

Ce thème aborde aussi les problèmes de dépendance et de comportements connexes pouvant mener à des comportements compulsifs tels que la pratique irresponsable de jeux en ligne, ou celle de passer trop de temps devant un écran. Des discussions font ressortir le lien entre la consommation problématique de substances nocives pour la santé et les troubles de santé mentale tels que l'anxiété, la dépression et les troubles de l'alimentation. Le développement des habiletés socioémotionnelles telles que reconnaître les sources de stress, être capable de répondre aux défis de façon saine, développer sa conscience de soi

et sa confiance sont liés à ce sujet. L'élève prend connaissance des services de soutien et apprend à demander de l'aide au besoin.

Développement de la personne et santé sexuelle. Il s'agit ici de l'éducation relative au développement humain et à la santé sexuelle, qui ne se limite pas à l'enseignement de l'anatomie et de la physiologie de la reproduction. Comprise dans son sens le plus large, la santé sexuelle peut englober une grande variété de concepts et de sujets, qu'il s'agisse de développement sexuel, de santé reproductive, de choix et de maturité par rapport à la vie sexuelle, de consentement, d'abstinence, de protection, de relations interpersonnelles, d'orientation sexuelle, d'identité de genre et d'expression de genre, d'affection, d'amour, de plaisir, d'image corporelle, du rôle assigné à chaque sexe et des attentes qui y sont associées. Le développement sexuel est une composante du développement humain et l'apprentissage de ce qui fait un développement humain sain commence en bas âge. Cet apprentissage doit être adapté à l'âge et au stade de développement de l'enfant. Le jeune enfant apprend à identifier les parties du corps, commence à comprendre le fonctionnement de son corps et acquiert des habiletés nécessaires pour entretenir des relations saines avec les autres, ce qui implique la compréhension du consentement et le respect d'autrui. Au cours de sa croissance et de son développement, l'enfant acquiert progressivement une compréhension des changements physiques, émotionnels, sociaux et cognitifs, et développe son estime de soi et son sentiment d'identité personnelle qui vont survenir à la puberté. Son apprentissage du développement humain – et sa compréhension des multiples facettes de ce développement et de leur nature connexe – s'approfondira avec l'âge et l'évolution de ses rapports avec les autres. L'enfant approfondit sa connaissance de lui-même et de ce qui fait son individualité, de même que sa connaissance des autres – camarades et membres de sa famille – et de ses relations avec autrui, y compris sur le plan des relations amoureuses. Les mesures à prendre pour assurer sa sécurité personnelle ainsi que la prise de décisions font également partie de cet apprentissage. L'acquisition de connaissances et d'habiletés ainsi que le développement d'attitudes, de croyances et de valeurs se rapportant à l'identité et aux relations avec autrui sont des processus de longue haleine.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de ce domaine d'étude sont adaptés au développement de l'enfant et devraient être abordés avec sensibilité et dans le respect de l'individualité. L'élève devrait avoir les connaissances et les habiletés nécessaires pour prendre des décisions éclairées concernant des questions ayant une incidence sur leur santé, leur santé mentale et leur bien-être avant de vivre des situations réelles dans lesquelles des décisions doivent être prises.

En fonction des besoins particuliers des élèves de la classe ou de l'école, il pourra se révéler utile de planifier l'enseignement de certains aspects du programme dans des contextes qui se prêtent mieux à l'apprentissage, y compris dans des petits groupes, dans des groupes d'élèves du même sexe ou dans des groupes mixtes. La direction d'école et le personnel enseignant doivent respecter la politique du conseil scolaire qui permet à l'élève d'être exempté, à la demande de ses parents, de l'enseignement ayant trait aux contenus d'apprentissage du domaine d'étude D : Développement de la personne et santé sexuelle, de la 1^{re} à la 8^e année.

Littératie en santé mentale. Les attentes et les contenus d'apprentissage en matière de santé mentale prévoient une progression précise de l'apprentissage d'une année d'études à l'autre dans le but de développer la littératie des élèves en santé mentale. Cet apprentissage est essentiel au développement des habiletés socioémotionnelles et à la compréhension des liens entre la santé physique et la santé mentale qui font partie intégrante du programme-cadre.

En ce qui concerne la santé, l'élève apprend qu'il y a une distinction à faire entre la santé mentale et les troubles mentaux, que tout le monde a une santé mentale et que celle-ci contribue grandement à la santé en général. L'élève apprend à explorer les liens entre les pensées, les émotions et les actions et à comprendre comment elles peuvent influencer la santé mentale. En apprenant à reconnaître les signes du stress et en développant une compréhension des effets du stress sur le corps et le cerveau, l'élève apprend à repérer les situations dans lesquelles elle, il ou d'autres personnes auront besoin d'aide. L'élève apprend à reconnaître les sentiments et les facteurs environnementaux qui peuvent engendrer du stress ou d'autres défis. L'élève apprend aussi comment et où trouver de l'aide et que l'aide qu'elle ou il peut offrir aux autres est limitée. Le rôle des professionnels qui offrent du soutien lui est également expliqué.

L'élève apprend la différence entre la santé mentale et les troubles mentaux de façon appropriée sur le plan développemental et comprend de mieux en mieux l'effet que peut avoir la stigmatisation associée aux troubles mentaux. Elle ou il apprend à préserver sa propre santé mentale et celle des autres en développant différentes habiletés, en élaborant diverses stratégies et en faisant des choix sains en matière de santé mentale.

En plus de cet apprentissage détaillé, les concepts de santé mentale et l'apprentissage socioémotionnel sont inclus dans le domaine Vie saine. De nos jours, l'élève a en fait l'occasion d'aborder des sujets sur la santé mentale dans tous les programmes-cadres du curriculum de l'Ontario.

La santé mentale positive et le bien-être sont étroitement associés au renforcement de la résilience psychologique et émotionnelle. La résilience est la capacité de se rétablir après une difficulté ou un changement – de fonctionner aussi bien qu'avant et d'aller de l'avant. La résilience est souvent citée comme étant la capacité à « rebondir » après des difficultés ou des défis rencontrés. La résilience est la conséquence d'un mode de vie sain et actif, mais elle dépend aussi d'autres facteurs. La vie est influencée par une variété de caractéristiques individuelles, circonstances familiales, facteurs communautaires et environnementaux. Certains facteurs peuvent accroître la résilience en offrant une protection contre des dangers émotionnels, sociaux ou psychologiques, alors que d'autres peuvent avoir l'effet contraire.

Un tableau sommaire des apprentissages du domaine d'étude Vie saine se trouve à l'**annexe D**.

Évaluation et communication du rendement de l'élève

Les considérations de base

Le document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année (2010)* établit la politique d'évaluation et de communication du rendement du ministère de l'Éducation. Cette politique a pour but de maintenir des normes élevées et d'améliorer l'apprentissage des élèves, ce qui profitera aux élèves, aux parents et aux enseignantes et enseignants des écoles élémentaires et secondaires de toute la province. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel¹¹ des membres du personnel scolaire à tous les niveaux, de même que de leur habileté à travailler ensemble et à instaurer un climat de confiance auprès des parents et des élèves.

Voici un aperçu des principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement des élèves s'adressant plus particulièrement aux écoles du palier élémentaire. Les enseignantes et enseignants devraient cependant se référer au document précité pour plus de détails.

Les principes directeurs

Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève.

Les huit principes énoncés ci-après constituent, en cette matière, la base d'une pratique fructueuse et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

11. Selon la définition présentée dans le document *Faire croître le succès* (p. 166), « Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes. »

Afin d'assurer la validité et la fiabilité de l'évaluation et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser des pratiques qui :

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l'élève à utiliser la langue française et à s'approprier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l'élève et à ses parents au début du cours ou de l'année scolaire, et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et conçues afin de donner à l'élève de nombreuses possibilités de démontrer l'étendue de son apprentissage;
- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, significatives et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer;
- développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les prochaines étapes.

Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail

L'acquisition et le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail font partie intégrante de l'apprentissage de l'élève. De plus, dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et de leur mandat, la composante « langue » constitue un aspect important du rendement de l'élève, et requiert le développement d'habiletés et d'habitudes essentielles à ses apprentissages et à sa construction identitaire. Dans la mesure du possible, l'évaluation des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui sont intégrées aux attentes et aux contenus d'apprentissage du curriculum, *ne devrait pas* influencer sur la détermination de la note en pourcentage. Le fait d'évaluer les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail et d'en rendre compte de *façon distincte* permet à l'enseignante ou l'enseignant de renseigner l'élève et ses parents, d'une part sur le rendement par rapport aux attentes et, d'autre part sur le rendement par rapport aux habiletés d'apprentissage et aux habitudes de travail, puis d'en montrer toute l'importance par rapport au rendement fourni en regard des attentes du curriculum.

Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail sont regroupées sous les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l'organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l'initiative et autorégulation.

La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement

Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 12^e année comprend des *normes de contenu* et des *normes de performance*. L'évaluation tiendra compte des deux.

Les normes de contenu sont les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum pour chaque matière. Les normes de performance sont décrites dans la grille d'évaluation du rendement (voir pages 60 à 62). La grille d'évaluation du rendement est, à l'échelle de la province, l'instrument qu'utilise le personnel enseignant pour évaluer le rendement de l'élève et qui encadre les pratiques d'évaluation. Elle permet au personnel enseignant de porter un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève sur la base de normes de performance claires et précises et sur des données recueillies sur une période prolongée. En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider l'enseignante ou l'enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation significatives et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

L'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage

L'évaluation est un processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum, y compris les deux attentes génériques, dans une matière ou un cours donné. Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation dans l'intention d'améliorer l'apprentissage de l'élève est connue sous deux termes : *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage*. Dans le cadre de l'évaluation *au service de l'apprentissage*, le personnel enseignant doit fournir une rétroaction descriptive et du coaching à l'élève afin de favoriser son apprentissage. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant utilise des pratiques d'évaluation *en tant qu'apprentissage*, il permet à l'élève de développer sa capacité à devenir une apprenante ou un apprenant autonome qui peut établir ses objectifs d'apprentissage personnels, faire le suivi de ses progrès, déterminer les étapes suivantes et réfléchir sur son apprentissage.

Dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage, il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant :

- planifie et intègre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- partage les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation avec l'élève dès le début de l'apprentissage afin d'en assurer la compréhension tant par le personnel enseignant que par l'élève, et ce, tout au long du cheminement de l'élève vers la satisfaction des attentes;
- recueille les données pertinentes à l'apprentissage de l'élève au début, pendant et vers la fin ou à la fin d'une période d'enseignement, en utilisant une panoplie de stratégies d'évaluation et d'instruments de mesure;
- utilise l'évaluation pour orienter son enseignement, déterminer les étapes suivantes et aider l'élève à tracer et à suivre son parcours vers la satisfaction de ses objectifs d'apprentissage personnels;
- analyse et interprète les preuves d'apprentissage;
- fournisse et reçoive des rétroactions descriptives en temps utile et portant spécifiquement sur l'apprentissage de l'élève;
- aide l'élève à développer ses habiletés d'autoévaluation et d'évaluation des pairs.

L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage s'entend du processus qui consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction des normes de performance établies et à déterminer la note finale qui représente cette qualité. L'évaluation de l'apprentissage résume et communique précisément aux parents, aux autres enseignantes et enseignants, aux employeurs, aux établissements d'enseignement postsecondaire et à l'élève même, ce qu'elle ou il connaît et peut faire en fonction des attentes du curriculum. L'évaluation de l'apprentissage s'appuie sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage pour fournir des données sur le rendement de l'élève à des moments stratégiques, souvent vers la fin d'une unité d'étude.

Toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage doivent être traités dans le programme d'enseignement. Cependant, *seules les attentes, y compris les deux attentes génériques, feront l'objet de l'évaluation de l'apprentissage*. Le rendement quant aux attentes est évalué par rapport à la performance de l'élève selon les contenus d'apprentissage s'y rattachant. Il est à noter que les attentes sont des énoncés d'ordre général, alors que les contenus d'apprentissage sont des énoncés spécifiques qui précisent les éléments ou la portée des connaissances et des habiletés sous-jacentes aux attentes. L'enseignante ou l'enseignant utilisera son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui décrivent de façon plus détaillée les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises pour satisfaire aux attentes et aux autres contenus d'apprentissage qui feront partie de la planification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage, ou d'évaluation *au service de* l'apprentissage ou d'évaluation *en tant qu'*apprentissage.

La détermination de la note finale du bulletin scolaire doit être fondée sur l'interprétation des preuves d'apprentissage qui proviennent des observations, des conversations et des productions (p. ex., tests, travaux d'évaluation) de l'élève et sur le jugement professionnel du personnel enseignant, qui doit tenir compte, entre autres, du nombre de travaux d'évaluation incomplets ou non remis. Il est important de reconnaître que certaines preuves d'apprentissage ont une plus grande importance que d'autres. La note finale devrait refléter la tendance générale qui se dégage du niveau de rendement de l'élève durant l'année d'études; cependant, une attention particulière sera portée aux preuves d'apprentissage les plus récentes.

La communication du rendement

Dans les écoles élémentaires financées par les fonds publics de l'Ontario, trois bulletins officiels rendent compte du rendement de l'élève.

Le bulletin de progrès scolaire de l'élémentaire est conçu pour rendre compte du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail de l'élève au cours de l'automne, ainsi que de ses progrès quant aux attentes du curriculum pour chaque matière. Le personnel enseignant se servira des formules suivantes : « progresse très bien »; « progresse bien »; et « progresse avec difficulté ».

Le bulletin scolaire de l'élémentaire rend compte du rendement de l'élève à des moments précis de l'année scolaire. Le premier bulletin fait état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail qui ont été présentées et développées de septembre à janvier/février. Le second bulletin rend compte du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum qui ont été abordées ou approfondies, ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail de janvier/février à juin. L'évaluation est communiquée en utilisant des cotes sous forme de lettres de la 1^{re} à la 6^e année, puis des notes en pourcentage en 7^e et 8^e année.

Même s'il existe des périodes officielles pour rendre compte des progrès de l'élève, la communication avec les parents et l'élève au sujet de son rendement doit être continue pendant toute l'année scolaire. Les écoles pourront choisir d'organiser des conférences parents/enseignante ou enseignant ou des conférences parents/enseignante ou enseignant/élève, d'utiliser un portfolio illustrant le travail de l'élève, d'organiser des conférences dirigées par l'élève, des entrevues, des appels téléphoniques, ou de produire des listes de vérification ou des rapports informels. La communication portant sur le rendement de l'élève devrait fournir des renseignements détaillés qui encourageront l'élève à établir des objectifs d'apprentissage personnels, aideront le personnel enseignant à planifier son enseignement et permettront aux parents d'appuyer l'apprentissage de leur enfant à la maison.

La grille d'évaluation du rendement en éducation physique et santé, de la 1^{re} à la 8^e année

La grille d'évaluation du rendement en éducation physique et santé comprend quatre compétences et quatre niveaux de rendement. Ces composantes de la grille d'évaluation sont expliquées ci-après (voir aussi La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement, page 53).

Les compétences de la grille d'évaluation

Les quatre compétences couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. On devrait considérer que ces quatre compétences sont interreliées, et qu'elles reflètent l'intégralité et le caractère interdépendant des apprentissages. Elles permettent au personnel enseignant de ne pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances, mais de cibler aussi le développement des habiletés de la pensée et de la communication ainsi que leur mise en application par l'élève.

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence **Connaissance et compréhension** est la construction du savoir propre à la matière, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.
- La compétence **Habiletés de la pensée** est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés des processus de la pensée critique et de la pensée créative.
- La compétence **Communication** est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes et par divers moyens.
- La compétence **Mise en application** est l'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.

Pour chaque matière ou chaque cours, il est essentiel de donner à l'élève des occasions multiples et variées de démontrer jusqu'à quel point elle ou il satisfait aux attentes du curriculum, et ce, pour chacune des quatre compétences.

Le personnel enseignant s'assurera que l'apprentissage de l'élève est évalué de manière équilibrée par rapport aux quatre compétences, et il s'assurera de prendre en considération la satisfaction des attentes par rapport aux compétences appropriées. L'expression « de manière équilibrée » indique que les compétences de la grille sont toutes les quatre importantes et qu'elles devraient faire partie du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de toutes les matières. Le recours à cette expression indique aussi que l'importance *relative* des compétences les unes par rapport aux autres peut différer selon la matière. L'équilibre visé quant aux quatre compétences pour chaque matière devrait refléter l'importance qui leur est accordée dans les attentes de la matière ou du cours ainsi que dans les stratégies pédagogiques.

Les critères et les descripteurs

Pour aider davantage les enseignantes et enseignants dans leur travail d'évaluation de l'apprentissage de l'élève, la grille d'évaluation du rendement comprend des critères et des descripteurs.

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de *critères* viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Dans le programme-cadre d'éducation physique et santé, les critères pour chaque compétence sont :

Connaissance et compréhension

- Connaissance des éléments à l'étude (p. ex., faits, terminologie, définitions, habiletés, concepts, stratégies, pratiques sécuritaires, procédures)
- Compréhension des éléments à l'étude (p. ex., relations entre les concepts, procédures, techniques, idées, opinions, processus)

Habiletés de la pensée

- Utilisation des habiletés de planification (p. ex., formulation de questions, identification du problème, recherche de l'information, inférence, prédiction, choix de stratégies)
- Utilisation des habiletés de traitement de l'information (p. ex., analyse, évaluation, interprétation, édition, révision, conclusion, application des pratiques sécuritaires, détection des préjugés, synthèse)
- Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative (p. ex., exploration, établissement des buts, résolution de problèmes, analyse des habiletés motrices et des stratégies, littératie critique, métacognition, évaluation)

Communication

- Expression et organisation des idées et de l'information (p. ex., expression précise, organisation logique)
- Communication des idées et de l'information, de façon orale, écrite ou selon un autre mode d'expression (p. ex., oral : présentation orale, jeu de rôles, entrevue, conférence; écrit : plan de vie saine et active, dépliant, journal, rapport, page Web; autre mode d'expression : chorégraphie, mouvement, démonstration, signal, langage corporel, présentation multimédia, affiche, collage) à des fins précises (p. ex., information, sensibilisation, loisir, encouragement, partage de l'information) et pour des auditoires spécifiques (p. ex., soi-même, pair, coéquipier, adulte, grand public)
- Utilisation des conventions et de la terminologie à l'étude (p. ex., habiletés motrices, concepts et phases du mouvement, terminologie liée à la santé, pratiques et procédures sécuritaires, franc-jeu, principes d'entraînement et de condition physique)

Mise en application

- Application des connaissances et des habiletés (p. ex., habiletés motrices, concepts et stratégies, y compris le travail en équipe, le franc-jeu, le savoir-vivre et le leadership; phases du mouvement, principes de l'entraînement, concepts de santé, pratiques et procédures sécuritaires, habiletés socioémotionnelles) dans des contextes familiers (p. ex., participation à des activités sportives y compris les danses, les jeux, l'exploration des mouvements, la condition physique; discussions se rapportant au domaine Vie saine)
- Transfert des connaissances et des habiletés à de nouveaux contextes (p. ex., transfert des habiletés apprises en classe à des activités récréatives; transfert des habiletés motrices et des stratégies à une nouvelle activité; élaboration des plans personnels pour une alimentation saine, un mode de vie sain, une bonne condition physique et santé mentale)
- Établissement de liens (p. ex., entre la santé et l'éducation physique; entre la santé et son expérience de vie; entre les activités pratiquées à l'école et dans la communauté)

Les *descripteurs* permettent à l'enseignante ou l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est l'efficacité. On définit l'efficacité comme étant la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L'enseignante ou l'enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la clarté, l'exactitude, la précision, la logique, la pertinence, la cohérence, la souplesse, la profondeur, l'envergure) en fonction de la compétence et du critère visés.

Les niveaux de rendement

Le rendement sera déterminé en fonction des quatre compétences et des quatre niveaux de la grille d'évaluation du rendement. Ces niveaux sont expliqués ci-dessous.

Le niveau 1, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l'élève doit s'améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir l'année suivante.

Le niveau 2 indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l'élève devrait s'efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

Le niveau 3 correspond à la norme provinciale. L'élève démontre avec efficacité les connaissances et les habiletés prescrites. Les parents d'un élève dont le rendement se situe au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l'année d'études suivante.

Le niveau 4 signifie que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d'efficacité. *Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l'élève dépasse les attentes énoncées pour l'année d'études.*

L'échelle de progression (p. ex., *avec une efficacité limitée, avec une certaine efficacité, avec efficacité ou avec beaucoup d'efficacité*) qualifie le rendement de l'élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour l'élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence Habiletés de la pensée, on dit qu'elle ou il « utilise les habiletés de planification *avec efficacité* ».

GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SANTÉ, DE LA 1^{re} À LA 8^e ANNÉE

Connaissance et compréhension – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	L'élève :			
Connaissance des éléments à l'étude (p. ex., faits, terminologie, définitions, habiletés, concepts, stratégies, pratiques sécuritaires, procédures).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
Compréhension des éléments à l'étude (p. ex., relations entre les concepts, procédures, techniques, idées, opinions, processus).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
Habilités de la pensée – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	L'élève :			
Utilisation des habiletés de planification (p. ex., formulation de questions, identification du problème, recherche de l'information, inférence, prédiction, choix de stratégies).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des habiletés de traitement de l'information (p. ex., analyse, évaluation, interprétation, édition, révision, conclusion, application des pratiques sécuritaires, détection des préjugés, synthèse).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative (p. ex., exploration, établissement des buts, résolution de problèmes, analyse des habiletés motrices et des stratégies, littératie critique, métacognition, évaluation).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.

suite...

Communication – La transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.				
Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	L'élève :			
Expression et organisation des idées et de l'information (p. ex., <i>expression précise, organisation logique</i>).	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.
Communication des idées et de l'information, de façon orale, écrite ou selon un autre mode d'expression (p. ex., <i>oral : présentation orale, jeu de rôles, entrevue, conférence; autre mode d'expression : chorégraphie, mouvement, démonstration, signal, langage corporel, présentation multimédia, affiche, collage; écrit : plan de vie saine et active, dépliant, journal, rapport, page Web</i>) à des fins précises (p. ex., <i>information, sensibilisation, loisir, encouragement, partage de l'information</i>) et pour des auditoires spécifiques (p. ex., <i>soi-même, pair, coéquipier, adulte, grand public</i>).	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des conventions et de la terminologie à l'étude (p. ex., <i>habiletés motrices, concepts et phases du mouvement, terminologie pour la santé, pratiques et procédures sécuritaires, franc-jeu, principes d'entraînement et de condition physique</i>).	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.

suite...

Mise en application – L'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiaux, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.

Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	L'élève :			
Application des connaissances et des habiletés (p. ex., habiletés motrices, concepts et stratégies, y compris le travail en équipe, le franc-jeu, le savoir-vivre et le leadership; phases du mouvement, principes de l'entraînement, concepts de santé, pratiques et procédures sécuritaires, habiletés socioémotionnelles) dans des contextes familiaux (p. ex., participation dans des activités sportives y compris les danses, les jeux, l'exploration des mouvements, la condition physique; discussions en Vie saine).	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec beaucoup d'efficacité.
Transfert des connaissances et des habiletés à de nouveaux contextes (p. ex., transfert des habiletés apprises en classe à des activités récréatives; transfert des habiletés motrices et des stratégies à une nouvelle activité; élaboration des plans personnels pour une alimentation saine, un mode de vie sain, une bonne condition physique et santé mentale).	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.
Établissement de liens (p. ex., entre la santé et l'éducation physique; entre la santé et son expérience de vie; entre les activités pratiquées à l'école et dans la communauté).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d'efficacité.

Considérations concernant la planification du programme-cadre d'éducation physique et santé

L'approche culturelle de l'enseignement

À l'appui du mandat des écoles de langue française, l'approche culturelle de l'enseignement vise essentiellement à intégrer la culture francophone dans l'enseignement pour mettre l'élève en contact avec cette culture tout au long de ses études et lui permettre d'y participer activement et pleinement.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier le personnel enseignant. C'est en effet à l'enseignante ou l'enseignant qu'incombe au premier chef la responsabilité de proposer à l'élève des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs comme objets d'études dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits.

Le programme d'éducation physique et santé se prête très bien à l'appropriation de la culture francophone par l'élève et les possibilités de lui présenter des référents culturels signifiants sont très nombreuses. Ces référents, qui témoignent du potentiel d'imaginaire et de créativité des individus et des sociétés, peuvent être puisés autant dans l'actualité que dans le passé, proche ou lointain, qu'il s'agisse de personnages historiques, légendaires ou contemporains et de leurs exploits ou réalisations – notamment dans les sports de compétition et l'athlétisme, d'œuvres littéraires ou artistiques, de découvertes scientifiques, d'innovations technologiques et de créations architecturales, vestimentaires, culinaires ou autres. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone locale, provinciale et territoriale, régionale, pancanadienne et mondiale.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement implique de la part de l'enseignante ou l'enseignant une planification rigoureuse qui consiste à intégrer la culture francophone dans ses pratiques pédagogiques et d'évaluation. Les *pratiques pédagogiques* qui font aujourd'hui leurs preuves dans les salles de classe découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique. Parmi les pratiques pédagogiques efficaces, on dénombre l'offre de choix qui donnent à l'élève la liberté d'exprimer ses préférences, le travail en équipe, le groupe de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par

les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'apprentissage par projet ou encore l'apprentissage par l'enquête. Le recours à ces pratiques permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et de la responsabilisation. La valeur ajoutée de ces pratiques en situation minoritaire réside dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant assume à travers elles les rôles de modèle culturel, de passeur culturel et de médiateur culturel francophone.

Les *pratiques d'évaluation* servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment, de manière à pouvoir lui apporter le soutien nécessaire pour poursuivre son apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant procède à l'évaluation de toutes les attentes du programme-cadre prescrites pour l'année d'études visée, y compris les deux attentes génériques, en se servant de la grille d'évaluation du rendement. Les attentes qui renferment des éléments sur la langue et la culture, des éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture ou des référents culturels de la francophonie sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière à l'étude, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Pour poser un regard juste et englobant sur le processus dynamique d'appropriation de la culture chez l'élève, l'enseignante ou l'enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données mettant en évidence ces trois types de savoir.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Dans le contexte de l'approche culturelle de l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant a toute la latitude voulue pour recourir à diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dont quelques-unes sont présentées ci-après.

La différenciation pédagogique et l'apprentissage différencié

La différenciation pédagogique, qui fait partie du cadre des approches efficaces en salle de classe, inclut l'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation aux centres d'intérêt, aux styles d'apprentissage et à l'ouverture de l'élève afin de favoriser son progrès dans l'apprentissage.

Une connaissance des points forts, des besoins, des antécédents, du vécu de l'élève permet à l'enseignante ou l'enseignant de planifier un enseignement et une évaluation du rendement efficaces. L'enseignante ou l'enseignant prend conscience des points forts et des besoins de l'élève en matière d'apprentissage en l'observant, en évaluant sa disposition à apprendre et en cherchant à connaître ses champs d'intérêt, ses préférences et son style d'apprentissage. Bien connaître le profil de l'élève permet de répondre plus efficacement à ses besoins en pratiquant la différenciation pédagogique, par exemple en ajustant la méthode ou le rythme d'enseignement, en utilisant divers types de ressources, en proposant un plus grand choix de sujets d'étude, et même en adaptant, si possible, le milieu d'apprentissage pour qu'il

convienne mieux aux divers styles et préférences d'apprentissage de l'élève ainsi qu'à sa façon de démontrer son apprentissage. À moins que l'élève ait un plan d'enseignement individualisé (PEI) comportant des attentes modifiées, ce sont toujours les attentes du curriculum de l'Ontario qui orientent ce que tous les élèves apprennent.

Le plan de leçon

L'efficacité de la planification de leçon dépend de plusieurs éléments importants. L'enseignante ou l'enseignant suscite la participation de l'élève pendant la leçon en tirant parti de ses apprentissages antérieurs et de ses expériences, en clarifiant le but de l'apprentissage et en faisant un lien entre l'apprentissage en cours et des applications tirées du quotidien pour permettre à l'élève d'en voir la pertinence et l'utilité. L'enseignante ou l'enseignant choisit des stratégies d'enseignement efficaces pour présenter des concepts et examine différentes possibilités d'étayer son enseignement afin qu'il réponde de la meilleure façon possible aux besoins de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant considère aussi la manière et le moment propices pour vérifier la compréhension de l'élève et pour évaluer ses progrès dans la réalisation de ses objectifs d'apprentissage. Il importe aussi de fournir à l'élève de nombreuses occasions de mettre en pratique ses connaissances et ses habiletés, pour consolider son apprentissage et pour y réfléchir. Un plan de leçon en trois parties (p. ex., la mise en situation, le déroulement et l'objectivation) est souvent utilisé pour structurer ces éléments.

Les stratégies d'enseignement efficace en éducation physique et santé

L'enseignement en éducation physique et santé devrait aider l'élève à développer les connaissances, les habiletés et les attributs nécessaires pour satisfaire aux attentes du programme-cadre, mais aussi pour pouvoir mener une vie saine et active et en profiter pendant de nombreuses années. En éducation physique et santé, l'enseignement efficace motive l'élève et favorise l'acquisition d'attitudes positives telles que la curiosité et l'ouverture d'esprit, le désir de réfléchir, de questionner, de discuter et de défendre ses opinions en plus de lui faire prendre conscience de l'importance d'écouter, de lire et de communiquer clairement. Pour être efficace, l'enseignement doit être fondé sur la conviction que tous les élèves peuvent réussir et que les apprentissages réalisés en éducation physique et santé sont importants et utiles pour tous les élèves.

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant planifie un programme d'éducation physique et santé, plusieurs éléments importants doivent être pris en considération, dont ceux présentés ci-dessous.

L'enseignement constructiviste et l'apprentissage expérientiel devraient être accentués.

L'enseignement constructiviste, qui met l'accent sur le rôle de coapprenant et de facilitateur du personnel enseignant, favorise l'apprentissage expérientiel authentique et l'apprentissage par le questionnement, encourage la participation au moyen d'un travail initié par l'élève, crée un sentiment de communauté fondé sur le travail d'équipe et la collaboration et propose des options qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage et

d'intelligence. Cette approche expérientielle centrée sur l'élève est particulièrement importante dans l'enseignement du programme-cadre d'éducation physique et santé. En effet, elle permet à l'enseignante ou l'enseignant de répondre à une variété d'expériences, d'antécédents et de capacités dans la pratique d'activités physiques ainsi qu'à une variété de besoins et d'expériences, en abordant des sujets et des concepts liés à la vie saine. De plus, il est important d'avoir un programme équilibré qui prévoit un enseignement direct de la matière à l'étude et des habiletés, et qui offre des possibilités permettant à l'élève de mettre en pratique ses connaissances et ses habiletés, lors d'activités structurées et non structurées.

Le développement des habiletés plus complexes de la pensée améliore le rendement de l'élève.

En éducation physique et santé, l'élève a la possibilité de mettre en pratique ses habiletés supérieures de la pensée pendant les activités physiques et lorsqu'il lui faut faire des choix et prendre des décisions qui auront une influence sur sa santé et son bien-être. Le contenu de la matière à l'étude permet à l'élève de développer sa capacité à utiliser ses habiletés, ce qui lui permet d'être plus conscient des liens entre la santé (p. ex., santé physique et santé mentale) et les comportements affectant la santé (p. ex., habitudes alimentaires, utilisation de drogues, activité physique). En plus de lui fournir les possibilités de développer sa pensée critique et créative à l'égard de son apprentissage, le personnel enseignant devrait aussi encourager l'élève à réfléchir à la façon dont l'apprentissage a lieu. Afin d'y parvenir, l'enseignante ou l'enseignant devrait appuyer l'élève dans le développement du langage et des techniques nécessaires à l'autoévaluation.

La meilleure façon pour l'élève d'apprendre est par la pratique. L'enseignement et l'apprentissage de nombreuses habiletés mises en valeur dans ce programme-cadre sont plus efficaces quand on a recours à l'approche participative lors d'exploration, d'expériences et d'activités pratiques, car elle permet d'offrir à l'élève de nombreuses possibilités de mettre en pratique ce qu'elle ou il vient d'apprendre. L'élève peut aussi développer ses habiletés personnelles et interpersonnelles en participant aux activités de groupe et à l'apprentissage par la pratique, qui permettent d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés et des habitudes qui deviendront la fondation sur laquelle elle ou il bâtira un mode de vie sain et actif de façon permanente. Au moyen d'évaluations régulières et variées, le personnel enseignant peut donner les rétroactions détaillées dont l'élève a besoin pour développer davantage ses habiletés et les perfectionner.

L'élève devrait avoir de nombreuses occasions de participer à une grande variété d'activités et de faire des travaux qui non seulement lui permettent de maîtriser les concepts du programme-cadre d'éducation physique et santé, mais aussi de développer ses habiletés en ce qui a trait au questionnement et à la recherche, de s'extérioriser et d'exercer ses choix personnels. Les activités proposées devraient se baser sur l'évaluation des besoins de chaque élève, sur les théories ayant fait leurs preuves en matière d'apprentissage et sur les meilleures pratiques en enseignement. Des activités qui s'avèrent efficaces permettent l'enseignement direct et le modelage des connaissances et des habiletés de même que la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage qui encouragent l'élève à exprimer sa pensée et qui l'incitent à participer à son propre apprentissage.

Pour être efficace, l'enseignement en éducation physique et santé doit correspondre au niveau de développement de l'élève. Un certain nombre d'attentes et de contenus d'apprentissage du programme-cadre d'éducation physique et santé se répètent d'une année d'études à l'autre afin d'offrir à l'élève les nombreuses possibilités requises pour explorer, par des moyens divers et adaptés à son âge et à son niveau de développement, les concepts et les habiletés de base qui sous-tendent ces attentes et ces contenus d'apprentissage. Bien que tous les élèves passent par des étapes de développement moteur prévisibles, leurs habiletés et leurs capacités peuvent varier considérablement en raison des différents niveaux de maturité et des occasions que chacun d'eux a pu avoir pour pratiquer ses habiletés motrices. Tel que mentionné précédemment, le développement des habiletés motrices est lié à l'âge, mais n'en dépend pas. Il s'agit là d'une distinction subtile mais importante, qui souligne la nécessité de faire appel à la différenciation pédagogique et à l'évaluation différenciée. Au fil de sa croissance, l'élève traverse aussi plusieurs stades de développement sur les plans cognitif et social ou émotionnel qui sont décrits dans les survols de la 1^{re} à la 3^e année, de la 4^e à la 6^e année et de la 7^e et 8^e année. Afin de répondre aux besoins de tous les élèves qui se trouvent à différents stades de développement, le personnel enseignant qui se veut efficace cherche à les exposer à une grande variété d'activités, à leur apprendre à développer progressivement leurs habiletés, à leur donner des possibilités pour se concentrer sur la pratique, à leur offrir des rétroactions détaillées et constructives, et à les encourager.

Les stratégies pédagogiques s'appuyant sur les principes fondamentaux en éducation physique et santé (voir pages 11-12) contribuent à l'élaboration d'un programme d'éducation physique et santé de qualité qui fait preuve de bonne planification et d'inclusion. Les questions proposées ci-dessous peuvent s'avérer utiles au personnel enseignant dans le cadre de la mise en œuvre de ces principes :

1. Un apprentissage appuyé par le personnel enseignant, les parents et la communauté.

- Est-ce que l'environnement physique et social de l'école, les programmes, les politiques et les partenariats communautaires sont conformes au programme d'éducation physique et santé et l'appuient?
- Est-ce que les adultes dans l'environnement scolaire sont des modèles positifs?
- Est-ce qu'on fait appel aux services et aux ressources francophones disponibles dans la communauté pour appuyer la prestation des cours?

2. L'activité physique comme source d'apprentissage.

- Est-ce qu'on donne à l'élève des occasions fréquentes et variées d'être actif et de s'impliquer dans des activités physiques?
- Est-ce que l'environnement est bien planifié, bien géré et bien organisé pour maximiser le temps alloué aux activités?
- Est-ce que *tous* les élèves ont la possibilité de participer à une activité physique d'intensité modérée à vigoureuse chaque jour pour pouvoir développer l'habitude de faire régulièrement des activités physiques et améliorer leur condition physique?

- Est-ce que diverses occasions sont données à l'élève pour avoir une expérience kinesthésique qui répond à un besoin précis et ainsi développer la conscience de son corps et découvrir le plaisir de bouger?
- Est-ce que l'élève a des occasions d'améliorer ses habiletés par la pratique d'activités physiques et l'exploration des effets du mouvement sur le corps?
- Est-ce que l'élève est exposé à une grande variété d'activités physiques et de types de mouvements?

3. La sécurité physique et émotionnelle.

- Est-ce que l'enseignement est conçu de façon à assurer une expérience sécuritaire, inclusive et positive pour tous les élèves?
- Est-ce que les lignes directrices du conseil scolaire en matière de sécurité et d'équité sont respectées?
- Est-ce que les membres du personnel enseignant et les élèves prennent des initiatives pour promouvoir les relations saines et pour prévenir l'intimidation et le harcèlement, entre autres en intervenant pour désamorcer des situations qui se présentent au vestiaire, au gymnase et ailleurs?
- Est-ce qu'on modifie ou adapte les activités afin d'inclure tous les élèves?
- Est-ce qu'on présente l'exercice comme étant une expérience positive et saine plutôt que comme une forme de punition?
- Est-ce qu'on s'assure que chaque élève participe au maximum aux activités en évitant d'inclure des activités où il y a un risque de se faire éliminer du jeu et donc de se voir priver du temps de pratique et de participation nécessaires pour améliorer ses habiletés?
- Comment procède-t-on au choix des équipes? Le fait-on de façon inclusive et juste ou utilise-t-on des méthodes de sélection subjectives, notamment en laissant un élève, le capitaine, choisir les membres de son équipe?
- Est-ce qu'on considère les antécédents des élèves lorsqu'on présente des concepts en santé afin de ne blesser personne et de s'assurer de la pertinence des concepts présentés?

4. Un apprentissage centré sur l'élève et basé sur les habiletés.

- Est-ce que les activités et l'enseignement sont différenciés afin que tous les élèves aient une expérience d'apprentissage authentique et pertinente, et puissent réussir?
- Est-ce que les activités peuvent être modifiées afin de permettre aux élèves ayant divers besoins et diverses habiletés d'y participer?
- Est-ce que les directives sont claires, concises et communiquées tout au long de la leçon afin de maximiser le temps que l'élève passe à faire l'apprentissage et l'activité?
- Est-ce qu'on présente souvent des activités modifiées et pour des petits groupes afin d'optimiser la participation?
- Est-ce que l'élève a la possibilité de choisir les sujets de discussion, d'adapter les limites et le niveau de difficulté des activités, l'équipement, la taille des équipes, etc.?
- Est-ce que l'élève a l'occasion de discuter des critères portant sur l'apprentissage?
- Est-ce que les techniques de questionnement utilisées aident l'élève à comprendre son apprentissage et est-ce qu'elles l'incitent à y réfléchir, à s'y engager et à s'en sentir responsable?

5. Un apprentissage équilibré, intégré et concret.

- Est-ce que le niveau de défi dans l'apprentissage de chaque élève est optimal, les tâches n'étant ni trop difficiles ni trop faciles?
- Est-ce que le programme englobe les concepts de santé et les concepts liés à l'éducation physique pour que l'élève voie que ces deux composantes sont toutes deux essentielles pour une vie saine et active?
- Est-ce qu'on présente une variété d'activités pendant l'année et pendant toute la durée de la participation de l'élève au programme?
- Est-ce que la communication avec les parents, les membres de la communauté, les Aînés et les Aînées, les sénatrices métisses et les sénateurs métis, les gardiennes du savoir et les gardiens du savoir et les détentrices et les détenteurs de savoir, ainsi que l'utilisation d'exemples concrets et d'activités comme des sorties éducatives font partie de l'enseignement permettant à l'élève de faire le lien entre ce qu'elle ou il apprend à l'école et ce qu'elle ou il vit à domicile et dans la communauté?

La planification de l'horaire d'enseignement

L'enseignement du programme-cadre d'éducation physique et santé est de haute qualité et vise à fournir à l'élève des occasions de faire des liens entre les concepts et les habiletés des quatre domaines d'étude.

La planification de la composante santé du programme d'éducation physique et santé doit être exécutée avec soin lorsque certains sujets doivent être enseignés explicitement et que d'autres sujets et concepts peuvent être intégrés à l'apprentissage en éducation physique et faire le lien avec d'autres matières. L'enseignement sporadique de notions de santé ou le manque d'accès au gymnase ne permettent pas d'offrir des occasions d'apprentissage adéquates. Certains sujets des apprentissages en vie saine peuvent être enseignés dans le cadre du programme d'éducation physique et santé et liés avec l'apprentissage d'autres matières. Trente pour cent du temps d'enseignement devrait être consacré à l'enseignement des notions de santé. La gestion de l'enseignement variera d'une école à l'autre et dépendra des besoins des élèves, de l'horaire et de la disponibilité des installations. Si plusieurs membres du personnel enseignant sont responsables de l'enseignement de différents volets du programme d'éducation physique et santé, la communication et la collaboration entre ces enseignantes et enseignants sont essentielles pour assurer la planification et l'évaluation de l'enseignement ainsi que la préparation de bulletins.

La composante en éducation physique du programme-cadre devrait inclure, dans des proportions équilibrées, des jeux, la danse, des mouvements et des activités récréatives et de plein air, ainsi que des occasions d'améliorer sa condition physique tout en développant des habiletés socioémotionnelles lors de ces activités. La combinaison d'activités individuelles et de groupe ainsi que de jeux et d'activités tout autant traditionnels que nouveaux offre à l'élève des occasions d'utiliser sa pensée critique et d'appliquer ses habiletés motrices et ses connaissances de différentes façons. Une planification judicieuse à l'échelle de l'école permet à l'élève de découvrir différentes formes d'activités selon son année d'études,

chaque activité lui donnant ensuite l'occasion de faire un apprentissage plus poussé des habiletés motrices, ainsi que des concepts et des stratégies du mouvement, d'une vie active, de la condition physique et de la sécurité.

L'activité physique quotidienne (APQ) est une composante importante d'un programme complet d'éducation physique et santé. Elle peut être incorporée dans l'emploi du temps de plusieurs façons. Par exemple, une activité physique de 20 minutes ou plus pendant une classe d'éducation physique et santé satisferait à l'exigence relative à l'activité physique quotidienne. Les jours où aucune classe d'éducation physique et santé n'a lieu et ceux où le temps passé à faire l'activité physique dans le cadre d'une telle classe n'est pas suffisant, il faudra prévoir d'autres possibilités pour faire 20 minutes d'activité physique vu que celle-ci n'est qu'une composante d'un programme complet d'éducation physique et santé. L'intégration de l'activité physique dans un programme-cadre autre que celui de l'éducation physique et santé est également une bonne stratégie. Voir les documents sur **l'activité physique quotidienne** sur le site Web du Ministère.

La planification de l'accès aux installations et à l'équipement

Lors de la planification de l'utilisation des installations et de l'équipement, l'enseignante ou l'enseignant devrait s'assurer que le milieu où se déroulera l'apprentissage sera accessible, favorisera le mouvement et tiendra compte du confort et de la sécurité des élèves. Il est important de prévoir des routines que les élèves pourront suivre pour se rendre au gymnase ou au lieu de l'activité et en revenir, pour passer d'une activité à une autre ainsi que pour ramasser et ranger l'équipement utilisé. En prévoyant des lignes directrices où on indique le temps établi pour se changer, utiliser l'équipement ou pour d'autres procédures, le personnel enseignant peut maximiser le temps d'enseignement ainsi que la participation des élèves et améliorer leur confort. Dans la salle de classe, l'enseignante ou l'enseignant doit s'efforcer de créer un lieu confortable et stimulant, qui favorise la formation de groupes de différentes tailles pour les discussions et les activités. L'affichage des travaux en lien avec les discussions portant sur le domaine Vie saine peut aider les élèves à établir des rapports avec leur apprentissage dans d'autres matières et avec leur vie en dehors de l'école.

Étant donné que l'équipement et les installations varieront d'une école à l'autre dans la province, les mesures nécessaires doivent être prises pour s'assurer que l'élève pourra satisfaire aux attentes du programme-cadre dans divers contextes et en utilisant une vaste gamme d'équipements. Le programme-cadre contient une grande variété d'exemples et de suggestions qui illustrent différentes façons de satisfaire aux attentes. Le personnel enseignant peut s'en servir comme source d'inspiration pour adapter les attentes aux besoins particuliers des élèves. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant prend des décisions en ce qui concerne les installations et l'équipement, elle ou il doit s'assurer qu'ils sont accessibles à tous les élèves et tenir compte de critères comme le nombre et le choix d'activités qu'ils permettent, le sexe et les niveaux d'habileté des élèves afin d'être juste et équitable envers tous les élèves. Les principes et les directives suggérés par la conception universelle de

l'apprentissage (voir page 77, note 12) doivent aussi être pris en considération lors de la planification de l'utilisation de l'équipement et des installations pour que les besoins de tous les élèves, notamment les élèves identifiés comme étant en difficulté, puissent être satisfaits.

Dans le cadre du programme d'éducation physique et santé, les activités ne doivent pas nécessairement être effectuées dans un gymnase. Plus particulièrement dans les écoles où les installations sont limitées et doivent être partagées par un grand nombre d'élèves, l'établissement de l'horaire des classes ordinaires d'éducation physique exigera une certaine créativité (p. ex., jumelage de classes lorsque l'espace permet une participation sécuritaire, calendrier créatif des périodes d'activité physique, utilisation d'espaces extérieurs, de corridors et de salles de classe mobiles) et l'utilisation d'autres endroits tels que des parcs, des champs et des centres récréatifs à proximité. L'exposition à ces différentes situations permettra aux élèves de mieux connaître les installations communautaires.

Le personnel enseignant doit avoir recours à une variété d'équipements pour favoriser l'acquisition d'habiletés spécifiques et pour varier les activités physiques. Par exemple, pour une activité qui consiste à attraper des objets de différentes tailles et formes, on pourrait inclure des sacs de fèves, des balles de tennis, des ballons de plage et des disques volants. Lorsque les ressources sont limitées, l'enseignante ou l'enseignant devrait faire preuve d'ingéniosité pour s'assurer que chaque élève a la possibilité d'utiliser différents types d'équipement. L'enseignante ou l'enseignant doit fournir à l'élève des directives précises sur la manipulation appropriée de l'équipement, s'assurer que l'équipement est en bon état et bien organisé et tenir compte de la taille, de l'habileté et de l'âge de l'élève pour déterminer quel équipement utiliser.

Les classes mixtes et séparées

Même si toutes les attentes du programme-cadre peuvent être satisfaites dans des classes mixtes ou de même sexe, l'enseignante ou l'enseignant pourrait favoriser l'apprentissage de l'élève et lui permettre d'être plus à l'aise pour poser des questions, en organisant certains volets du programme pour des sous-groupes de garçons ou de filles. L'élève pourrait en profiter pour discuter de certains sujets liés à la santé avec d'autres élèves du même sexe. Il pourrait également être avantageux pour l'élève d'avoir la possibilité d'acquérir et de mettre en pratique des habiletés avec d'autres élèves du même sexe. Cette approche est particulièrement pertinente durant l'adolescence.

Il est aussi important d'organiser des activités qui regroupent filles et garçons pour qu'ils apprennent à mieux se connaître en découvrant leurs différences et les points qu'ils ont en commun, pour qu'ils puissent développer des habiletés relationnelles. L'enseignante ou l'enseignant devrait fonder ses décisions d'enseigner en classe mixte ou séparée selon la sensibilité des sujets et les besoins des élèves. Différentes stratégies peuvent être utilisées selon le contexte pour donner aux élèves l'occasion d'apprendre dans une variété de regroupements différents.

Dans la planification de l'enseignement ou le regroupement d'élèves, il faut prendre en compte les besoins des élèves qui s'identifient comme « garçon » ou « fille », qui sont transgenres ou non conformistes sur le plan du sexe. Pour plus de renseignements sur l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle et les droits de la personne, consultez le site Web de la [Commission ontarienne des droits de la personne](#).

En reconnaissant et en respectant les différences individuelles non liées au sexe, à l'identité de genre ou à l'expression de genre, le personnel enseignant encouragera la participation de l'élève et l'aidera à apprendre à collaborer avec les autres et à respecter les autres. Les stratégies qui favorisent cette prise de conscience chez l'élève misent sur les mesures suivantes :

- créer un environnement inclusif et accueillant dans la salle de classe et appuyer tous les élèves;
- créer des occasions concrètes de participer aux approches et aux activités d'apprentissage;
- donner la possibilité à tous les élèves d'assumer des rôles de leaders;
- encourager et respecter les champs d'intérêt et les habiletés de tous les élèves;
- veiller à ce que les responsabilités soient équitablement réparties entre tous les élèves.

Les programmes parallèles au programme d'études

Dans le contexte d'une école saine, le programme d'éducation physique et santé vise à ce que tous les élèves acquièrent les habiletés et les stratégies nécessaires pour participer à une vaste gamme d'activités physiques. Un environnement positif à l'école encouragera l'élève à poursuivre son apprentissage à l'école, à la maison ou dans la collectivité. Les programmes intrascolaires permettent à tous les élèves de participer à des activités dans un contexte informel et moins compétitif. Par ailleurs, les programmes interscolaires offrent aux élèves la possibilité de participer à des activités organisées dans un contexte plus compétitif. Les élèves qui ont des champs d'intérêt communs et qui souhaitent participer à des activités physiques dans un contexte non compétitif peuvent choisir d'autres loisirs ou s'inscrire à des clubs. Au moment de planifier et d'organiser le programme d'éducation physique et santé, les écoles devraient envisager d'utiliser les ressources des organismes, des installations et des programmes communautaires pour offrir aux élèves d'autres genres d'expériences ou d'autres possibilités et ainsi favoriser la pratique d'activités physiques et l'adoption de modes de vie sains.

La santé et la sécurité

En Ontario, la *Loi sur l'éducation*, la *Loi sur la santé et la sécurité au travail*, la *Loi Ryan de 2015 pour assurer la création d'écoles attentives à l'asthme* et la *Loi Sabrina de 2005* veillent toutes à ce que les conseils scolaires fournissent un milieu d'apprentissage et de travail sécuritaire et productif aux élèves et au personnel. Conformément à la *Loi sur l'éducation*, l'enseignante ou l'enseignant doit veiller à ce que toutes les mesures de sécurité suffisantes soient prises dans le cadre des cours et des activités dont elle ou il a la

responsabilité (alinéa 20 (g) du Règlement 298). En tout temps, le personnel enseignant doit adopter des pratiques sécuritaires, et l'élève doit être informé des exigences en matière de sécurité, conformément aux politiques du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation et aux règlements du ministère du Travail, ainsi qu'être encouragé à assumer la responsabilité quant à sa propre sécurité et à celle des autres. L'élève doit être sensibilisé au fait que la santé et la sécurité relèvent de la responsabilité de tout le monde, que ce soit à la maison, à l'école ou au travail.

Le personnel enseignant est invité à passer en revue :

- ses responsabilités énoncées dans la *Loi sur l'éducation*;
- ses droits et ses responsabilités énoncés dans la *Loi sur la santé et la sécurité au travail* et ses **règlements**;
- la politique de santé et de sécurité de son conseil scolaire pour le personnel;
- les politiques et les procédures de son conseil scolaire relatives à la santé et à la sécurité des élèves (p. ex., concernant les commotions cérébrales, les affections médicales, comme l'asthme, et les excursions d'éducation en plein air);
- les lignes directrices et les normes provinciales pertinentes élaborées par des associations et concernant la santé et à la sécurité des élèves (p. ex., les **Normes de sécurité de l'Ontario pour l'activité physique en éducation d'Ophea**, autrefois les Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique de l'Ontario);
- toute exigence supplémentaire, notamment pour des activités à risque élevé (p. ex., les excursions qui comprennent des activités aquatiques), y compris les approbations (p. ex., de l'agente ou de l'agent de supervision), les permissions (p. ex., des parents ou des tuteurs et tuteurs) et les qualifications (p. ex., la preuve de réussite d'un test de natation par les élèves).

L'enseignante ou l'enseignant doit suivre les directives et les mesures de sécurité du conseil scolaire et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les habiletés nécessaires pour participer de façon sécuritaire aux activités d'éducation physique et santé. Les directives et les mesures de sécurité doivent énoncer les règles pour chaque activité en indiquant les bonnes pratiques à suivre, en traitant des questions ayant trait à l'enseignement, à la supervision, aux locaux, à l'équipement, à la tenue vestimentaire et aux chaussures, et en mentionnant les règles spéciales, le cas échéant. Elles doivent aussi tenir compte de la politique du conseil scolaire quant à la conduite des activités, et faire l'objet d'une mise à jour périodique. Toute activité physique étant accompagnée d'un élément de risque, le personnel de l'administration scolaire et le personnel enseignant doivent assurer un environnement sécuritaire pour minimiser ce risque. Le facteur clé d'un programme sécuritaire est la sensibilisation à la sécurité fondée sur des renseignements à jour, le bon sens, l'initiative et la prévoyance.

Le souci de la sécurité devrait faire partie intégrante de la planification pédagogique et de sa mise en œuvre. Le conseil scolaire et son personnel sont les principaux responsables du respect de méthodes sécuritaires. On doit, dans la mesure du possible, identifier tout risque de danger et élaborer des procédures pour prévenir les accidents et les blessures, et

y répondre, et en minimiser le risque. Dans un environnement sécuritaire, l'enseignante ou l'enseignant :

- sera au courant des mesures de sécurité les plus récentes;
- planifiera les activités en pensant à la sécurité en premier lieu;
- observera les élèves pour s'assurer qu'elles et ils adhèrent aux pratiques sécuritaires;
- aura un plan d'urgence;
- fera preuve de prévoyance;
- agira rapidement.

L'enseignante ou l'enseignant doit établir et appuyer une culture de sécurité et doit s'assurer de la sécurité d'une activité avant de demander aux élèves d'y participer en envisageant et en évaluant tout risque potentiel et en mettant en place des moyens de contrôle pour protéger les élèves. En mettant en œuvre des pratiques d'enseignement sécuritaire telles qu'une progression et une transition logiques et en choisissant des activités appropriées à l'âge et au niveau de développement des élèves, l'enseignante ou l'enseignant peut minimiser les risques et éviter des blessures. Les politiques des conseils scolaires relatives à la prévention des commotions cérébrales et les procédures d'intervention et de gestion en cas de diagnostic (y compris les procédures pour le retour aux études et la reprise d'activités physiques) revêtent une grande importance dans le contexte de l'éducation physique. (En ce qui concerne les commotions cérébrales, il importe de préciser pour les élèves et les parents que les casques sont conçus principalement pour prévenir les blessures au crâne, et que les protège-dents sont conçus pour prévenir les blessures aux dents et aux gencives. Il n'existe actuellement aucune preuve démontrant que les casques et les protège-dents préviennent les commotions cérébrales, car ils n'empêchent pas le cerveau de bouger à l'intérieur du crâne.)

Les excursions scolaires peuvent aussi présenter des dangers pour la santé et la sécurité, dangers qui ne se présenteraient pas lors d'activités à l'école. Ces excursions sont pour l'élève l'occasion d'un apprentissage authentique et significative. Cependant, elles placent l'enseignante ou l'enseignant et l'élève dans un environnement qui n'est pas l'environnement prévisible de la salle de classe. L'enseignante ou l'enseignant doit organiser soigneusement ces activités en conformité avec les politiques et les procédures pertinentes de son conseil scolaire et en collaboration avec d'autres membres du personnel du conseil scolaire (p. ex., la direction d'école, les responsables de l'enseignement de plein air ainsi que les agentes et les agents de supervision) pour veiller à la santé et à la sécurité des élèves.

L'élève montre qu'elle ou il a les connaissances, les habiletés et les modes de pensées nécessaires à une participation sécuritaire aux activités du programme d'éducation physique et santé quand elle ou il :

- comprend pourquoi il y a des règles;
- suit les routines établies (p. ex., pour entrer et sortir du gymnase, se changer, lors de la mise en train et du retour au calme) et met en pratique ses aptitudes en matière de sécurité personnelle pendant les activités physiques en classe, au gymnase, dans l'école, dans la cour de l'école et dans la communauté;

- identifie les risques de sécurité éventuels;
- propose et met en place des procédures de sécurité appropriées;
- suit les directives énoncées pour chaque activité (p. ex., au début et à la fin d'une activité);
- est constamment conscient de son bien-être et de sa sécurité comme de ceux des autres;
- porte des vêtements qui sont appropriés et prend les précautions nécessaires (p. ex., un chapeau, un écran solaire) lors d'activités en plein air, porte les chaussures appropriées en s'assurant de bien les lacer et enlève ses bijoux pour toute activité physique;
- se sert de l'équipement de façon sécuritaire en prêtant attention à l'espace qui l'entoure;
- assume des responsabilités en matière de sécurité appropriées à son âge et à son niveau de développement (p. ex., pour utiliser l'équipement) et prend les précautions nécessaires en participant à des activités (p. ex., en utilisant un tapis de sécurité);
- suit les règles et les attentes du lieu de l'activité (p. ex., en skiant uniquement sur les pistes ouvertes, en observant les règlements du lieu visité).

Sur le plan de la sécurité, il est aussi important de veiller à ce que l'élève se sente à l'aise physiquement, émotionnellement et socialement. Par exemple, l'élève doit être à l'aise lorsqu'il faut se changer pour la classe d'éducation physique, former des groupes, effectuer des tâches physiques et discuter de sujets liés à la santé. Il faut s'assurer que tout élève, quels que soient sa culture, son habileté, son sexe, son identité de genre, son expression de genre ou son orientation sexuelle, se sente inclus et reconnu dans toutes les activités et discussions.

Il est également important que les parents informent les membres appropriés du personnel scolaire de tout problème de santé de leur enfant (p. ex., diabète, hémophilie), y compris des allergies. En vertu de la *Loi visant à protéger les élèves anaphylactiques* (également connue sous le nom de *Loi Sabrina*), tous les conseils scolaires doivent mettre en place des politiques et des procédures pour lutter contre le problème des réactions anaphylactiques dans les écoles. Les conseils scolaires doivent prévoir des séances de formation pour le personnel quant aux précautions à prendre dans les cas d'allergies potentiellement mortelles. La direction d'école doit aussi avoir un plan pour chaque élève présentant une allergie anaphylactique et prévoir les mesures à suivre en cas d'urgence.

L'apprentissage interdisciplinaire et intégré

L'apprentissage interdisciplinaire met en jeu des connaissances et des habiletés liées à deux ou plusieurs matières. L'une de ces matières, le français, se trouve naturellement intégrée à toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage en classe. L'apprentissage de l'élève en éducation physique et santé ne fait pas exception. Il passe par l'application d'une diversité d'habiletés langagières, entre autres l'emploi d'un vocabulaire spécifique, l'utilisation de mots et de leurs corps pour exprimer des sentiments ou communiquer et interpréter de l'information, la lecture de textes portant sur des questions actuelles ayant trait à la santé, ainsi que la recherche d'information.

Le personnel enseignant peut réunir et exploiter en classe de français des ressources textuelles portant sur des sujets traités en éducation physique et santé et l'enseignement de ces matières lui fournit par un juste retour des choses l'occasion de développer les habiletés de l'élève en littératie critique dans d'autres contextes. L'élève peut interpréter l'information fournie sur les étiquettes de produits alimentaires et faire la critique des messages véhiculés dans les médias sur le sexe et le genre, l'image corporelle et la consommation d'alcool et en déceler les stéréotypes. L'élève est aussi en mesure d'analyser et d'adapter son plan de conditionnement physique en fonction de critères correspondants à son niveau d'habileté, des ressources à sa disposition, ses goûts et ses objectifs personnels.

L'apprentissage intégré donne à l'élève la possibilité de se concentrer sur des attentes prescrites dans deux ou plusieurs matières au cours d'une unité d'apprentissage, d'une leçon ou d'une activité. En établissant des liens entre les attentes de différentes matières, l'enseignante ou l'enseignant donne à l'élève des occasions de consolider et de démontrer ses connaissances et ses habiletés dans divers contextes. Des liens étroits peuvent être établis entre les attentes en éducation physique et santé et les attentes en français, en sciences et en études sociales. Le programme-cadre d'éducation physique et santé peut ainsi être utilisé pour offrir d'autres façons d'apprendre et d'établir des liens qui favorisent la compréhension.

En situation d'apprentissage intégré, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les connaissances et les habiletés propres à chaque matière sont enseignées. Par exemple, si l'élève illustre une suite mathématique en faisant une série de sauts ou en reproduisant avec son corps des lettres de l'alphabet, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer d'intégrer à ces activités les attentes et les contenus d'apprentissage se rapportant entre autres à la compétence motrice et aux techniques en saut, à la force et à la souplesse musculaire.

L'apprentissage intégré peut en outre aider à résoudre les problèmes de fragmentation de l'enseignement, notamment donner à l'élève la possibilité de développer et de mettre en application des habiletés isolées dans des contextes qui lui parlent. Ce genre de contexte lui donne aussi l'occasion de développer ses habiletés de pensée et de raisonnement, et de transférer ses connaissances et ses habiletés d'un champ d'études à l'autre.

L'élève identifié comme étant en difficulté

Les enseignantes et enseignants titulaires de classe sont les principaux intervenants en matière d'éducation des élèves identifiés comme étant en difficulté puisqu'il leur incombe d'aider tous les élèves à apprendre. À cette fin, elles et ils travaillent, s'il y a lieu, en collaboration avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté. Les enseignantes et enseignants titulaires s'engagent à aider tous les élèves à se préparer à une vie aussi autonome que possible.

À cet égard, le guide intitulé *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année (2013)* recommande une série de principes sur lesquels doit reposer la planification des programmes destinés aux élèves identifiés comme étant en difficulté. Il importe donc que ceux qui planifient le programme d'éducation physique et santé y accordent une attention toute particulière.

Ce guide réitère sept grands principes :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche fondés sur des données probantes, dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage¹² et la différenciation pédagogique¹³ sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves.
- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un ensemble de styles d'apprentissage et de besoins d'apprentissage. Il appartient au personnel enseignant de planifier des programmes en fonction de cette diversité et de confier aux élèves des tâches correspondant à leurs habiletés pour que chaque élève puisse bénéficier au maximum des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le recours à des groupes souples dans le cadre de l'enseignement et à l'évaluation continue constitue une composante importante des programmes qui tiennent compte de la diversité des besoins en apprentissage.

12. La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des élèves et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans la mesure du possible.

13. La différenciation pédagogique est un enseignement efficace qui s'adapte aux modes d'apprentissage de chaque élève, à ses champs d'intérêt et à sa disposition à apprendre, et détermine ainsi son expérience d'apprentissage.

Au moment de la planification du programme d'éducation physique et santé à l'intention de l'élève identifié comme étant en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant devrait commencer par examiner les attentes et les contenus d'apprentissage s'appliquant à l'année d'études de l'élève, de même que ses points forts et ses besoins en apprentissage afin de déterminer l'option la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation¹⁴ ni modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes¹⁵ – qui ne découlent pas des attentes prescrites du présent programme-cadre, mais font l'objet de programmes particuliers.

Si une ou un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI). On trouvera des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour l'enfance en difficulté, y compris les programmes et les cours comportant des attentes différentes, dans le document intitulé *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Guide de politiques et de ressources* (Ébauche, 2017) appelé ci-après *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter la partie E dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017).

L'élève en difficulté qui ne requiert que des adaptations

Certains élèves identifiés comme étant en difficulté peuvent suivre le curriculum prévu pour l'année d'études et démontrer un apprentissage autonome si on leur fournit des adaptations. Les adaptations facilitent l'accès au programme sans qu'il soit nécessaire de modifier les attentes du curriculum prescrites pour une année d'études donnée. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'élève doivent être inscrites dans le PEI (voir page E40 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]). Ces mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs matières, voire toutes les matières.

La première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes devrait consister à offrir des adaptations aux élèves identifiés comme étant en difficulté. La prestation de l'enseignement axé sur la conception universelle et la différenciation pédagogique met l'accent sur la mise en place d'adaptations permettant de satisfaire aux besoins divers des élèves.

14. Les adaptations désignent des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisées, et le soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé (pour plus d'information, consulter *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010*, p. 84).

15. Les programmes comportant des attentes différentes sont identifiés par attentes différentes (D) dans le PEI.

Il existe trois types d'adaptations :

- Les *adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation et l'utilisation d'outils technologiques et du multimédia (p. ex., repères graphiques, photocopies, matériel adapté, logiciels d'assistance).
- Les *adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d'une place ou le recours à un éclairage particulier.
- Les *adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux stratégies d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage. Par exemple, on pourrait lui donner plus de temps pour terminer les examens ou ses travaux scolaires, ou lui permettre de répondre oralement à des questions d'examen. (Pour d'autres exemples, voir page E42 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]).

Si seules des adaptations sont nécessaires en éducation physique et santé, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes du présent programme-cadre pour l'année d'études donnée et par rapport aux niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur le bulletin de progrès scolaire et le bulletin scolaire de l'Ontario, la case PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur les adaptations fournies.

L'élève qui requiert des attentes modifiées

En éducation physique et santé, les attentes modifiées, pour la plupart des élèves identifiés comme étant en difficulté, seront fondées sur les connaissances et les habiletés figurant dans les attentes prescrites pour l'année d'études de l'élève, mais refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées doivent représenter des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et décrire les connaissances et les habiletés précises dont l'élève peut faire preuve de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Les attentes modifiées doivent représenter les connaissances et les habiletés dont l'élève devrait pouvoir faire preuve et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin de progrès ou le bulletin scolaire (voir *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017], p. E29). Elles doivent être formulées de façon à ce que l'élève et les parents comprennent exactement ce que l'élève doit savoir ou ce dont elle ou il doit faire preuve de façon autonome, de même que la base sur laquelle on évaluera son rendement qui déterminera la cote ou la note inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario. Les attentes d'apprentissage de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin de progrès ou le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017], p. E30-E31).

Si l'élève requiert des attentes modifiées en éducation physique et santé, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur les

niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur le bulletin de progrès scolaire et sur le bulletin scolaire de l'Ontario, la case du PEI doit être cochée pour toute matière pour laquelle l'élève a besoin d'attentes modifiées et, sur le bulletin scolaire de l'Ontario, l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année [2010]* (voir page 75) doit être inséré. Les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi indiquer les étapes suivantes de l'apprentissage de l'élève pour cette matière.

Directives générales pour répondre aux besoins particuliers des élèves dans le programme d'éducation physique et santé

Les directives générales présentées ici peuvent aider l'enseignante ou l'enseignant à faire en sorte que tous les élèves puissent participer le plus possible aux activités du programme d'éducation physique et santé :

- Tenir compte de ce qu'elles et ils peuvent accomplir plutôt que de leurs difficultés, de leurs déficiences ou de leurs besoins particuliers.
- Discuter avec l'élève au sujet de ses besoins et des stratégies qui l'aideront à se sentir à l'aise et à s'intégrer.
- Traiter chaque cas individuellement, en collaborant avec l'enseignante ou l'enseignant de l'enfance en difficulté et en s'appuyant sur les ressources et les organismes de soutien, et apporter des ajustements aux activités en fonction des besoins et du PEI de l'élève.
- Apporter des modifications seulement si c'est nécessaire, tout en sachant que ces modifications sont temporaires et souples. Continuer à faire des adaptations et des changements au besoin.
- Diviser en étapes les nouvelles compétences ou habiletés à acquérir, et voir à ce que l'apprentissage se fasse progressivement.
- Être juste avec tous les élèves et éviter de mettre en évidence les adaptations et les modifications apportées pour certains élèves.
- S'assurer que l'équipement approprié est disponible et, au besoin, se servir d'équipement spécialisé (p. ex., objets qui diffèrent par leur taille, par leur couleur, leur poids ou leur texture).
- Adapter les règles des activités pour accroître les chances de réussite tout en maintenant un niveau de difficulté suffisant (p. ex., augmenter le nombre de tentatives; agrandir ou rapprocher une cible; modifier la taille d'une aire de jeu; modifier le tempo de la musique; prolonger ou réduire le temps de jeu).
- Fournir des indices verbaux, au besoin.
- S'assurer que l'élève qui a besoin d'aide en obtient d'une ou d'un partenaire de jeu.
- Déterminer les adaptations, les modifications ou les directives nécessaires qui pourront aider l'élève à comprendre les routines et le code de conduite à respecter dans différents lieux, les règles à suivre au vestiaire, la transition entre les activités et les déplacements à destination et en provenance du gymnase.

Selon les besoins particuliers des élèves, d'autres éléments pourraient être pris en considération concernant l'enseignement des notions de santé, surtout en ce qui a trait au développement humain et à la santé sexuelle. Certains élèves ayant des déficiences intellectuelles et physiques ou d'autres difficultés peuvent être davantage exposés à l'exploitation et à de mauvais traitements et, dans certains cas, peuvent même ne pas avoir eu l'expérience d'être reconnus comme ayant une sexualité saine ou d'avoir le droit de vivre leur sexualité. Il se peut, en outre, que ces élèves aient participé à moins d'activités éducatives, structurées ou non, en matière de santé sexuelle. Le personnel enseignant doit s'assurer de préserver la dignité et la vie privée de ces élèves et d'utiliser les ressources appropriées à leur niveau de développement et de besoin sur le plan physique, cognitif, social et émotionnel. Les adaptations et les approches nécessaires varieront selon les besoins des élèves, mais il est important de s'assurer que tous les élèves ont accès à de l'information et à un soutien en ce qui touche leur santé sexuelle.

Certains élèves ayant des besoins particuliers peuvent éprouver des difficultés au niveau de la pensée abstraite. Ils peuvent avoir du mal à évaluer les conséquences de leur comportement, la signification du consentement et à distinguer les comportements acceptables en privé et en public et à comprendre ce qu'est la pudeur. En ce qui concerne l'éducation en matière de santé sexuelle, lorsqu'on enseigne à des élèves qui ont des besoins particuliers, il est important de diversifier les façons de transmettre l'information et de consacrer beaucoup de place à la répétition et à la pratique d'habiletés, y compris celles qui entrent en jeu lorsqu'ils apprennent à dire « non ». Les exemples donnés doivent être concrets. Enfin, il faut faire comprendre aux élèves qu'ils ont le droit de refuser et leur montrer les façons appropriées de manifester de l'affection ainsi que de reconnaître le consentement et de respecter les règles du consentement.

L'élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants

L'école de langue française tient compte de la diversité linguistique, scolaire ou sociologique des élèves qu'elle accueille, et répond à leurs besoins particuliers en leur offrant des programmes de soutien appropriés, dont le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Programme d'actualisation linguistique en français (ALF). Ce programme est axé sur l'acquisition de compétences linguistiques en français qui sont indispensables à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Il favorise aussi le développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français. Le programme s'adresse à l'élève qui parle peu ou pas du tout le français et qui doit se familiariser avec la langue française, les expressions et le vocabulaire couramment utilisés dans les écoles de langue française et dans l'ensemble du curriculum.

Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Ce programme est axé sur le perfectionnement des compétences en littératie et sur l'initiation à la société canadienne.

Il s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles de langue française de l'Ontario, ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Il favorise l'enrichissement et l'élargissement du répertoire linguistique de l'élève pour lui permettre d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire. Le programme permet aussi à l'élève de se familiariser avec les particularités du système d'enseignement de langue française et avec son nouveau milieu socioculturel.

Portée de ces programmes. Ces deux programmes assurent une meilleure intégration des élèves à leur nouvel environnement scolaire, culturel et linguistique, tout en les appuyant dans leur cheminement identitaire et leur réussite scolaire. Ces programmes d'appui visent l'intégration la plus rapide possible de l'élève au programme d'études ordinaire.

Responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant. Tout le personnel enseignant doit porter une attention particulière à l'élève inscrit au programme d'ALF ou au PANA. Il lui faut veiller en particulier à ce que l'élève comprenne et assimile la terminologie propre à chaque matière, acquière les habiletés fondamentales requises dans ces matières et se familiarise avec les référents culturels propres à la francophonie. En consultant le profil de l'élève, en suivant le programme d'ALF ou le PANA et en recourant à la différenciation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant pourra assurer une continuité dans le mode de prestation du programme de l'élève.

L'éducation environnementale

Le système éducatif de l'Ontario fournira aux élèves les connaissances, les habiletés, les perspectives et les pratiques dont ils auront besoin pour devenir des citoyennes et citoyens responsables par rapport à l'environnement. Les élèves comprendront les liens fondamentaux qui existent entre tous et chacun et par rapport au monde qui nous entoure, étant donné nos relations à la nourriture, à l'eau, à l'énergie, à l'air et à la terre, et également de l'interaction avec tout ce qui vit. Le système d'éducation offrira aux élèves des occasions de prendre part à des activités visant à approfondir cette compréhension, que ce soit en classe ou au sein de la collectivité.

Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario (2009), p. 6

Le document *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario* (2009) présente les lignes directrices d'une approche de l'éducation environnementale qui reconnaît les besoins de tous les élèves de l'Ontario et encourage la responsabilité environnementale dans le fonctionnement du système d'éducation à tous les niveaux.

Trois objectifs sont énoncés dans le document précité (p. 8) : l'enseignement et l'apprentissage, l'engagement des élèves et les relations avec la communauté, et le leadership environnemental.

Le premier objectif prescrit les apprentissages liés aux enjeux environnementaux et aux solutions à anticiper. Le second objectif vise le développement de l'engagement des élèves envers la promotion d'une gestion saine de l'environnement à l'école et dans la communauté. Le troisième objectif met l'accent sur l'importance du leadership dans la mise en œuvre et la promotion de pratiques écoresponsables à travers le système d'éducation afin que le personnel scolaire, les parents, les membres de la communauté et les élèves puissent adopter un mode de vie qui encourage le développement durable.

Il existe de nombreuses façons d'intégrer l'éducation environnementale dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et de la santé. Le programme d'éducation physique et santé est fréquemment enseigné dans la cour d'école, dans des sentiers, dans d'autres endroits en plein air et dans des installations communautaires. Pour être actif dans ces lieux, l'élève doit apprendre à apprécier et à respecter l'environnement. La valorisation de l'air pur et des espaces extérieurs, l'adoption de pratiques saines et respectueuses de l'environnement (telles que le transport actif, le jardinage et la consommation d'aliments locaux), la conscience des répercussions de l'utilisation des sentiers, la compréhension des risques environnementaux (y compris l'exposition aux rayons du soleil et à la pollution atmosphérique) sont des volets de l'éducation environnementale en lien avec l'enseignement du programme d'éducation physique et santé. Pour favoriser la compréhension de ces liens, l'enseignante ou l'enseignant du programme d'éducation physique et santé est encouragé à organiser des sorties en dehors de la classe et de l'école afin d'aider l'élève à observer, à explorer et à apprécier la nature et à être actif à l'extérieur.

Les habiletés socioémotionnelles qui sont intégrées à chaque année d'études permettent d'appuyer l'éducation environnementale. En développant sa conscience de soi et sa confiance en soi ainsi que sa pensée critique et créative, l'élève apprend à mieux se connaître et à travailler efficacement avec les autres en leur montrant du respect, et acquiert la capacité de penser en termes de système. Elle ou il augmente ainsi sa capacité à faire des liens avec le monde qui l'entoure et apprend à devenir une citoyenne ou un citoyen écoresponsable. Les habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés et celles favorisant le développement d'habitudes de pensée propices à la motivation et à la persévérance peuvent aussi être mises en application en éducation environnementale.

Le document *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année et les programmes de maternelle et de jardin d'enfants – Éducation environnementale : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage (2017)* a été conçu afin d'aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier des activités d'apprentissage qui permettent d'intégrer l'éducation environnementale aux matières du curriculum de l'Ontario. Ce document présente les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario qui font explicitement référence à l'environnement ou pour lesquels l'environnement peut servir de *contexte à l'apprentissage*. Le personnel enseignant peut également s'en inspirer pour planifier au sein de l'école des activités ayant une portée environnementale.

Les relations saines

Chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sécuritaire, empathique et exempt de discrimination, de violence et de toute forme d'intimidation. Les recherches démontrent que l'élève apprend et réussit mieux dans un tel environnement. Un climat social sécuritaire, constructif et sain favorise l'apprentissage et le rendement scolaire. Dans le milieu scolaire, les relations saines sont de trois ordres : les relations entre élèves, entre élève et adulte, et entre adultes. Les relations saines sont basées sur le respect, la fraternité, l'empathie, la confiance et la dignité, dans un environnement qui accueille tous les élèves sans distinction et met en valeur la diversité. Elles sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans le milieu scolaire a besoin de relations saines avec ses pairs, les enseignantes et enseignants et les autres intervenantes et intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive et accueillante dont elle ou il fait partie intégrante.

Plusieurs initiatives et politiques et programmes provinciaux, tels que les **fondements d'une école saine**, la **Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive** et les **écoles sécuritaires et accueillantes** visent à instaurer une attitude bienveillante et un environnement sécuritaire dans le contexte des écoles saines et inclusives. Ces initiatives et ces politiques font la promotion d'un apprentissage positif et d'un environnement d'enseignement sécuritaire qui contribuent au développement de relations saines, encouragent la réussite scolaire et appuient la réalisation du plein potentiel de l'élève.

Dans son rapport publié en 2008, *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a confirmé : « [...] que la façon la plus efficace de sensibiliser tous les élèves à des relations saines et respectueuses est d'en faire l'enseignement dans le cadre du curriculum scolaire » (p. 11). Le personnel enseignant peut appuyer cet apprentissage de plusieurs façons. À titre d'exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à développer et à mettre en pratique les habiletés dont elle ou il a besoin pour bâtir des relations saines, en lui donnant l'occasion de suivre un raisonnement critique et d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes ainsi que d'aborder diverses questions au moyen de discussions de groupe, de jeux de rôle, d'analyses, d'études de cas, et d'autres moyens. Les clubs, les activités parascolaires, les sports, les groupes tels que les alliances estudiantines gai-hétéro ou autres, offrent des occasions supplémentaires de faciliter les interactions sociales permettant à l'élève d'établir des relations saines. D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant peut avoir une influence positive sur l'élève en modelant les comportements, les valeurs et les habiletés nécessaires au développement et au maintien de relations saines, et en saisissant toutes les « occasions d'apprentissage » pour répondre immédiatement à des situations d'ordre relationnel qui pourraient se présenter entre les élèves. Dans le même esprit, il est clairement indiqué dans le document intitulé *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française (2009)* qu'il faut développer, chez tout le personnel, une culture d'accueil.

L'étude des relations saines comprend un volet sur les effets de toutes sortes de violence et d'intimidation et de harcèlement pratiqués en personne ou en ligne, ainsi que la prévention de ce genre de comportements. Ce volet met l'accent sur la prévention de comportements tels que le racisme, le sexisme, l'hétérophobie, l'homophobie et la transphobie ainsi que d'autres comportements de discrimination comme les distinctions de classe sociale, de taille ou de capacité physique. Il importe également d'aborder d'autres types de harcèlement, par exemple les taquineries au sujet du poids, de l'apparence, de l'identité ou du manque d'habileté d'une personne, qui peuvent être directement reliés aux concepts que l'élève apprend dans ces cours. Parmi les efforts déployés en vue de créer un climat d'apprentissage respectueux et exempt de discrimination, l'enseignante ou l'enseignant devrait aussi examiner ses propres partis pris et les aborder.

L'ensemble du programme d'éducation physique et santé vise l'acquisition d'habiletés nécessaires à l'établissement de relations saines. Les attentes et les contenus d'apprentissage liés aux caractéristiques des relations saines et à la résolution de problèmes à cet égard exposent l'élève, par des moyens appropriés pour son âge, aux connaissances et aux compétences dont elle ou il aura besoin pour maintenir des relations saines toute sa vie.

L'élève doit acquérir des habiletés interpersonnelles et avoir l'occasion de les améliorer pour pouvoir entretenir des rapports positifs avec autrui. Les contenus d'apprentissage relatifs aux habiletés socioémotionnelles qu'on trouve dans ce programme-cadre visent le développement des aptitudes à communiquer ainsi que la conscience de soi et des compétences relationnelles et sociales nécessaires à l'établissement et au maintien de relations saines. Les activités physiques dans le gymnase et ailleurs ainsi que les échanges en classe fournissent de nombreuses possibilités à l'élève d'entrer en interaction avec les autres et de développer ces habiletés. En outre, l'élève améliore sa capacité à participer à des relations saines en développant sa conscience de soi, sa capacité à reconnaître les sources de stress, à faire face aux difficultés et aux défis, et à développer sa pensée critique et créative dans l'ensemble du programme d'éducation physique et santé.

L'équité et l'éducation inclusive

La **Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive** met l'accent sur le respect de la diversité et la promotion de l'éducation inclusive ainsi que sur l'identification et l'élimination des problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et des rapports de force qui nuisent à l'épanouissement et à l'apprentissage, limitant ainsi la contribution de l'élève à la société. L'éducation antidiscriminatoire continue d'être une partie intégrante et importante de la stratégie.

Dans un milieu reposant sur les principes d'une éducation inclusive, tous les élèves et les parents, y compris les gardiennes et gardiens de l'enfant ainsi que les autres membres de la communauté scolaire – indépendamment de leur origine, culture, ethnicité, sexe, aptitude physique ou intellectuelle, race, religion, identité de genre, expression de genre, genre, orientation sexuelle, statut socioéconomique, ou tout autre facteur du même ordre – sont bienvenus, inclus, traités équitablement et respectés. Comme on accorde à la diversité

toute son importance, tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, accueillis et acceptés. Dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé, la réussite de chaque élève est favorisée par le soutien qui lui est donné. De plus, dans un système d'éducation inclusif, chaque élève s'identifie au curriculum, à son environnement et à la communauté dans son ensemble et, par conséquent, se sent motivé et responsabilisé par ses apprentissages.

La mise en application dans le secteur de l'éducation des principes en matière de lutte contre la discrimination influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage l'élève à atteindre les plus hauts niveaux de réussite, affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sens d'appartenance et à développer leur estime de soi. Elle encourage le personnel scolaire tout comme les élèves à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. Une éducation qui prône la lutte contre la discrimination favorise l'équité, les relations saines et la poursuite d'une citoyenneté active et responsable.

L'enseignante ou l'enseignant peut faire découvrir à l'élève différentes perspectives sur la diversité en attirant l'attention sur la contribution des femmes, sur des communautés ethnoculturelles, religieuses et racialisées ainsi que sur les croyances et les pratiques des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Les leçons, les projets et les ressources permettent ainsi à l'élève de s'identifier au curriculum, quels que soient ses antécédents. Comme il est préconisé dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention (2009)*, les activités et le matériel d'apprentissage à l'appui du curriculum doivent refléter la diversité de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble. En outre, l'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte dans ses stratégies d'enseignement et d'évaluation des antécédents, des expériences, des champs d'intérêt, des aptitudes et des besoins d'apprentissage de tous les élèves.

Les interactions entre l'école et la communauté traduisent la diversité dans les communautés locales et la société dans son ensemble. Il faudrait envisager la possibilité d'adopter différentes stratégies de communication avec les parents et les citoyennes et citoyens de diverses origines afin de les faire participer à des activités et des programmes scolaires, comme des compétitions sportives interscolaires et des cérémonies de remise de prix, à des rencontres avec des enseignantes et enseignants, ainsi qu'à des instances comme les conseils d'école et les comités de participation des parents. Les membres de la famille et de la communauté devraient être invités à participer aux rencontres avec les enseignantes et les enseignants, au conseil d'école et au comité de participation des parents, ainsi qu'à assister et à soutenir des activités comme des pièces de théâtre, des concerts, et autres activités scolaires et parascolaires. L'école doit être prête à recevoir et à accueillir toutes les familles et tous les membres de la communauté qui participent aux activités et aux rencontres liées à l'école. Il faudra peut-être appliquer des stratégies particulières afin d'atteindre les parents d'élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que ceux d'autres communautés ethnoculturelles, et de les encourager pour qu'ils se sentent à l'aise dans leurs interactions avec l'école.

Lors de l'enseignement des domaines Vie active et Compétence motrice du programme d'éducation physique et santé, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les élèves sont exposés à un large éventail d'activités et d'exercices intéressants pour tous les élèves. Les activités sportives et ludiques devraient comporter une bonne combinaison d'activités individuelles, en petits groupes et récréatives, y compris des exercices de mise en forme et des exercices visant la réduction du stress telles que des techniques simples de yoga.

Pour les élèves des différentes confessions religieuses, le personnel enseignant devrait également s'efforcer de prendre des mesures d'adaptation raisonnables en harmonie avec les directives du conseil scolaire en matière d'adaptation religieuse (p. ex., cours de natation séparés pour garçons et pour filles, groupement d'élèves du même sexe pour les activités en petits groupes) et tenir compte des restrictions touchant la tenue vestimentaire pour certains élèves. De plus, l'enseignante ou l'enseignant doit offrir des accommodements pour les élèves qui jeûnent pour des raisons religieuses.

En ce qui concerne l'activité physique, il faudrait également prendre en compte la diversité des habiletés, des besoins et des origines des élèves. L'enseignante ou l'enseignant devrait se familiariser avec différentes stratégies permettant de faire participer de manière appropriée des élèves présentant des situations et des besoins divers. Par exemple, en introduisant des jeux et des activités qui ont leurs origines dans une communauté particulière, on peut rendre l'apprentissage plus pertinent pour les élèves de cette communauté, promouvoir la sensibilisation à différentes cultures et le respect parmi les autres élèves. La crosse, par exemple, tire son origine de jeux que pratiquaient les Haudenosaunee et d'autres Premières Nations. Ce sport comporte des éléments culturels qui plairont aux élèves, peu importe leurs origines. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant intègre ce genre d'activités au programme, elle ou il doit rechercher des ressources culturellement pertinentes et appropriées qui établissent un lien clair avec le patrimoine culturel pour favoriser la compréhension, la sensibilisation et le respect.

Les attentes relatives au domaine d'étude Vie saine fournissent l'occasion au personnel enseignant d'aborder d'importants enjeux se rapportant à l'équité, à l'inclusion et à la discrimination. Par exemple, en matière de santé sexuelle, on aborde les questions relatives aux spécificités de chaque sexe, dont les différentes normes de comportement sexuel et les risques associés aux activités sexuelles non protégées pour les femmes et les hommes. En ce qui concerne l'alimentation saine, l'enseignement doit tenir compte de la diversité des croyances et des facteurs religieux et culturels (p. ex., végétarisme, jeûne religieux, aliments traditionnels) qui déterminent les choix et les habitudes alimentaires. La standardisation et l'uniformisation que véhiculent les médias par rapport à la beauté et à l'apparence physique pourraient avoir des effets néfastes sur les élèves des deux sexes, ainsi que des incidences en matière d'équité et d'inclusion. Il faut examiner l'utilisation de stéroïdes et d'autres substances dans le but d'améliorer les performances athlétiques et l'apparence, ainsi que les régimes amaigrissants visant à satisfaire à des normes de beauté utopiques.

La littératie financière

La vision en matière de littératie financière est la suivante :

Les élèves de l'Ontario posséderont les habiletés et les connaissances nécessaires pour assumer la responsabilité de la gestion de leur bien-être financier avec assurance, compétence et compassion pour autrui.

Un investissement judicieux : L'éducation à la littératie financière dans les écoles de l'Ontario (2010), p. 4.

Il est de plus en plus reconnu que le système d'éducation a un rôle essentiel à jouer afin de préparer les jeunes à prendre leur place en tant que citoyennes et citoyens informés, engagés et instruits au sein de l'économie mondiale. En mettant l'accent sur la littératie financière, l'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à acquérir les connaissances et à développer les habiletés nécessaires pour prendre des décisions et faire des choix éclairés dans un monde financier complexe qui évolue rapidement.

Étant donné qu'il devient de plus en plus complexe dans le monde moderne de prendre des décisions éclairées en matière d'économie et de finances, l'élève doit acquérir un bagage de connaissances et d'habiletés dans divers domaines. En plus d'acquérir des connaissances liées à l'épargne, aux dépenses, à l'emprunt et à l'investissement, l'élève doit aussi développer des habiletés de résolution de problèmes, de recherche, de prise de décisions, de pensée critique et de littératie critique sur les enjeux financiers pour pouvoir analyser et gérer les risques qui accompagnent certains choix de nature financière. L'élève doit également acquérir une compréhension des forces économiques mondiales et de leurs effets à l'échelle locale, provinciale, nationale et mondiale et comprendre comment ces forces peuvent avoir des répercussions sur sa situation économique et financière et celle de sa famille. Enfin, pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable dans l'économie mondiale, l'élève doit être sensibilisé aux conséquences sociales, environnementales et éthiques qu'entraînent ses propres choix en tant que consommatrice ou consommateur. La littératie financière est par conséquent une composante essentielle de l'éducation pour assurer aux Ontariennes et Ontariens un avenir prospère.

L'enseignement du programme d'éducation physique et santé est étroitement lié à l'enseignement de la littératie financière et ceci de plusieurs façons. Les attentes et les contenus d'apprentissage du domaine d'étude Vie saine présentent des occasions d'explorer des questions de nature financière ayant un rapport avec différents domaines de la santé, qu'il s'agisse de déterminer l'impact d'une alimentation saine sur le budget familial ou de calculer les coûts financiers associés à la consommation d'alcool ou de drogues. En se fixant des objectifs personnels en matière de conditionnement physique, l'élève doit considérer les coûts associés à divers types d'activité physique ou de sport. Ce faisant, l'élève développera progressivement le savoir-faire nécessaire pour devenir une consommatrice ou un consommateur averti. Pour étudier ces questions, on doit mettre en pratique des habiletés socioémotionnelles du programme-cadre. La prise de conscience de son identité propre

et de son estime de soi, les habiletés favorisant la motivation et la persévérance, la gestion du stress, ainsi que les habiletés de relations personnelles et de la pensée critique peuvent aider à l'élève de prendre des décisions financières éclairées sa vie durant.

Un document d'appui *Le curriculum de l'Ontario de la 4^e à la 8^e année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage (2016)* a été élaboré pour aider le personnel enseignant à intégrer efficacement les connaissances et les habiletés en littératie financière aux activités en classe. Ce document présente les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario dans toutes les matières qui se prêtent à l'enseignement de la littératie financière de la 4^e à la 8^e année. On peut aussi l'utiliser pour établir un lien entre le programme-cadre et des initiatives au sein de l'école qui appuient la littératie financière.

La littératie, les habiletés d'enquête et en matière de numératie

En matière de littératie, l'objectif poursuivi dans les écoles de l'Ontario se résume ainsi :

Permettre à tous les élèves d'acquérir les habiletés nécessaires pour penser de manière critique et créative, pour communiquer efficacement leurs idées, pour apprendre et travailler en collaboration et pour résoudre des problèmes en sachant faire preuve d'inventivité. Ces habiletés leur permettront de réaliser leurs objectifs sur les plans personnel, professionnel et sociétal.

Individuellement et en collaboration avec les autres, les élèves sont amenés à développer diverses habiletés dans les trois grands domaines suivants :

- *Pensée* : Développer la capacité à accéder à l'information, à la gérer et à l'évaluer et à penser de manière imaginative et critique pour résoudre des problèmes et prendre des décisions, y compris en matière d'impartialité, d'équité et de justice sociale.
- *Expression* : Développer la capacité à utiliser le langage et des images sous des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, représenter, percevoir, discuter et communiquer des idées.
- *Réflexion* : Développer la capacité métacognitive nécessaire pour exercer un contrôle sur son processus de réflexion et d'apprentissage et, ce faisant, apprendre à mieux se connaître, devenir plus autonome et développer le goût d'apprendre.

Comme cette description le suggère, la littératie fait appel à diverses formes de la pensée critique et s'avère essentielle à l'apprentissage dans toutes les disciplines. L'enseignement de la littératie prend diverses formes et varie en importance selon la matière étudiée, mais il doit être explicite dans chacune d'elles. Les habiletés que l'élève acquiert en littératie, en numératie ainsi que les habiletés d'enquête et de recherche sont indispensables à sa réussite dans toutes les matières et disciplines du curriculum et dans tous les aspects de sa vie.

C'est grâce à des bases solides en langue et en communication que l'élève pourra acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour prendre avec assurance et compétence des décisions en matière de santé.

Dans le cadre du programme d'éducation physique et santé, la littératie comprend la recherche, la communication orale, écrite et visuelle dont la capacité à communiquer avec des mots, des gestes et des mouvements du corps, à établir des liens entre des illustrations et un texte, à jouer un rôle pour illustrer le sens d'une histoire ou d'un scénario, à faire des recherches, à discuter, à écouter, à utiliser différents médias et, ce qui est particulièrement pertinent pour l'apprentissage kinesthésique, à communiquer avec son corps. L'élève a recours au langage pour indiquer ses observations, décrire ses analyses critiques dans des contextes formels et informels et présenter ses conclusions dans des présentations et des rapports, oralement, par écrit, à l'aide de diagrammes ou sous forme de documents multimédias. La compréhension de l'éducation physique et santé exige d'utiliser et de comprendre une terminologie spécialisée. Dans tout le programme d'éducation physique et santé, l'élève communique en français en utilisant le vocabulaire approprié et est encouragé à le faire avec soin et précision en vue d'une communication efficace.

L'enseignante ou l'enseignant en éducation physique et santé a un rôle important à jouer pour aider l'élève à renforcer ses habiletés de communication. En plus de mettre en pratique ses habiletés en lecture et écriture et ses compétences médiatiques, l'élève en éducation physique et santé doit être capable de communiquer oralement en écoutant et en parlant ainsi que de communiquer gestuellement au moyen du langage corporel. (C'est généralement dans le contexte de la communication orale qu'est abordée la gestuelle, c'est-à-dire l'utilisation et l'interprétation de gestes pour communiquer. En éducation physique et santé, cet aspect de la communication est élargi pour englober un ensemble d'habiletés relevant du langage corporel.) L'élève pourra ainsi acquérir de nouvelles connaissances en éducation physique et santé et communiquer sa compréhension de ce qu'elle ou il a appris.

Les habiletés de communication gestuelle sont essentielles au développement de la littératie en matière d'éducation physique. L'élève comprend comment le corps se meut et apprend comment communiquer avec son corps au moyen de mouvements voulus. Pour améliorer l'efficacité d'une action, elle ou il apprend à s'autocorriger et à écouter les rétroactions de ses pairs. Au fur et à mesure que l'élève développe ses habiletés motrices, elle ou il développe également ses habiletés socioémotionnelles. L'élève apprend à utiliser son corps pour exprimer ses sentiments et à comprendre le langage corporel dans différentes situations, telles que reconnaître les signes de danger et de résistance dans le langage corporel des autres et les signes physiques émotionnels durant les résolutions de conflits, et à interpréter les indices corporels dans les jeux. Pour renforcer ses habiletés de communication gestuelle, l'élève doit avoir des occasions de les observer et de les mettre en pratique, et d'expérimenter. Les activités physiques et l'apprentissage par l'expérience ayant trait à la santé offrent à l'élève de nombreuses occasions pour la pratique et l'observation de ses habiletés de communication gestuelle.

Bien que les habiletés de communication gestuelle soient un aspect important du programme d'éducation physique et santé, les habiletés de communication orale sont également importantes pour le développement de la littératie en matière d'éducation physique et de santé ainsi que pour la réflexion, l'apprentissage et le développement de

l'identité culturelle. Par des conversations significantes, l'élève apprend non seulement à communiquer des renseignements, mais également à explorer et à comprendre des idées et des concepts, à repérer et à régler des problèmes, à organiser ses expériences et ses connaissances, ainsi qu'à clarifier et à exprimer sa pensée, ses sentiments et ses opinions. C'est également l'occasion d'élargir le vocabulaire de l'élève en renforçant l'utilisation correcte et précise de la terminologie propre à l'éducation physique, à la santé et de vie saine. Pour renforcer ses habiletés de communication orale, l'élève doit avoir la possibilité de discuter d'un éventail de sujets liés à l'éducation physique et à la santé. Dans le cadre du programme d'éducation physique et santé, l'élève peut participer à diverses activités de communication orale en lien avec les attentes établies dans tous les domaines (p. ex., remue-méninges pour déterminer ce qu'elle ou il sait à propos d'un nouveau sujet à l'étude, discussion des stratégies de résolution d'un problème, présentation d'idées ou débats sur différents enjeux, formulation de critiques ou de commentaires constructifs sur le travail, la démonstration d'habiletés ou les opinions exprimées par les pairs).

Lorsque l'élève parle, écrit ou montre ses connaissances en éducation physique et santé, l'enseignante ou l'enseignant peut lui demander d'expliquer sa pensée et le raisonnement qui lui a permis d'élaborer une solution, une conception ou une stratégie particulière ou de réfléchir sur ce qu'elle ou il a fait, en lui posant des questions. Puisqu'une question ouverte est le point de départ d'une recherche efficace de renseignements ou d'une résolution de problème, il est important que l'enseignante ou l'enseignant formule des questions ouvertes et permette à l'élève de poser des questions et de trouver des réponses.

En lisant des textes sur l'éducation physique et la santé, l'élève utilise des habiletés différentes de celles auxquelles elle ou il a recours lors de la lecture des œuvres de fiction. L'élève doit comprendre le vocabulaire et la terminologie propres à l'éducation physique et à la santé et être en mesure d'interpréter les symboles, les tableaux et les diagrammes. Pour que l'élève puisse comprendre la signification de ce qu'elle ou il lit en éducation physique et santé, l'enseignante ou l'enseignant doit élaborer et enseigner des stratégies qui appuient l'apprentissage de la lecture. Il y a de nombreux ouvrages de fiction qui peuvent être utilisés pour illustrer des concepts clés en éducation physique et santé tels que la résilience, la santé mentale, la vie saine et la vie active. L'enseignante ou l'enseignant de français peut faire lire des ouvrages de fiction qui exemplifient les concepts du programme-cadre d'éducation physique et santé afin d'offrir des occasions pour des discussions significantes sur la vie saine et active.

La pensée critique et la littératie critique

La *pensée critique* est un processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à bien les comprendre, à en déterminer les implications ou les conséquences, et à porter un jugement ou à éclairer une décision. La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'établissement de prévisions, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des enjeux, la détection des idées préconçues ainsi que la comparaison des différentes possibilités. Le développement des habiletés inhérentes à la pensée critique permet à l'élève d'acquérir une compréhension approfondie des questions ou des enjeux examinés, lui évitant ainsi de tirer des conclusions hâtives et superficielles. L'élève peut alors s'engager dans une démarche pour explorer des sujets à la fois complexes et multidimensionnels, et pour aborder des questions pour lesquelles il n'y a pas de réponse absolue.

En éducation physique et santé, l'élève exerce sa pensée critique pour analyser une situation donnée, pour évaluer les répercussions d'une décision ou d'une intervention, et pour se former une opinion sur un enjeu et présenter une justification à l'appui. L'élève est amené à examiner les opinions et les valeurs des autres, à analyser des situations, à détecter les préjugés, à mettre au jour le sens caché ou implicite d'un texte, à utiliser l'information recueillie pour se faire une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu, ou encore, pour concevoir un plan d'action ou d'intervention qui pourrait changer une situation. Ces habiletés font partie intégrante des attentes et des contenus d'apprentissage se rapportant aux habiletés socioémotionnelles qui ciblent la pensée critique et créative et qui s'appliquent dans tout le curriculum.

Il y a diverses façons d'aborder la pensée critique. Certains élèves trouvent utile de discuter de leur raisonnement, de poser des questions et d'explorer des idées. D'autres préfèrent s'accorder du temps pour observer longuement une situation ou pour décortiquer un texte et n'exprimer leurs vues qu'après mûre réflexion; il se peut aussi qu'elles ou ils préfèrent ne pas poser de questions ni exprimer leurs pensées oralement pendant qu'elles ou ils pensent.

La *littératie critique*, qui constitue un aspect particulier de la pensée critique, définit la capacité d'analyser un texte pour aller au-delà du sens littéral et en déterminer le dit et le non-dit afin d'en révéler la véritable signification et de découvrir l'intention de l'auteur. La littératie critique dépasse la pensée critique conventionnelle, car elle touche des questions d'équité et de justice sociale. L'élève adopte ainsi une attitude critique en cernant la vision du monde véhiculée par le texte, en se demandant si cette vision est acceptable ou non et à qui elle profite, et en déterminant comment on cherche à influencer le public cible.

Grâce à la littératie critique, l'élève aborde les textes avec l'idée qu'ils ne sont pas figés et qu'il faut en construire le sens, en y apportant son bagage de connaissances et d'expériences personnelles. Cette opération implique entre autres que l'élève sache reconnaître la diversité des points de vue sur un même sujet (p. ex., les influences culturelles), détermine le

contexte (p. ex., les croyances et valeurs à l'époque où le texte a été produit ou diffusé), se renseigne sur les antécédents de la lectrice ou du lecteur (p. ex., études, amitiés, réalisations, expériences), fasse appel à l'intertextualité (p. ex., l'information que la personne a acquise à partir d'autres textes et dont elle se sert pour interpréter les textes qu'elle lit ou visionne), repère et détecte le non-dit, c'est-à-dire l'information manquante que la personne qui lit ou visionne le texte doit combler, et les omissions (p. ex., les groupes ou les événements passés sous silence).

Dans le programme d'éducation physique et santé, l'élève met à contribution ses habiletés en littératie critique pour analyser divers textes médiatiques, pour en déterminer les objectifs et pour décoder les messages sous-jacents. Ce faisant, l'élève peut relever les préjugés que renferment ces textes et leurs lacunes, c'est-à-dire comment on a déterminé leur contenu, qui en a eu la responsabilité et qui sont les personnes ou les groupes dont on a omis les perspectives. L'élève est alors en mesure de faire sa propre interprétation d'une problématique. Le personnel enseignant doit donc favoriser et multiplier les occasions permettant à l'élève de participer à des discussions critiques sur le contenu de la documentation qui lui est présentée, qu'il s'agisse d'émissions de télévision, de films, de pages Web, de messages publicitaires ou d'autres moyens d'expression. Ce genre de discussion aide l'élève à comprendre comment les auteurs tentent de le joindre en tant que membre d'une communauté ou de la société en général. En effet, le langage et la communication, quels qu'ils soient, ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et manipuler.

Un autre aspect de la pensée critique est la *métacognition* qui consiste à observer son processus de réflexion pour exercer un contrôle sur ses fonctions cognitives. La métacognition permet aussi de suivre et d'évaluer son apprentissage. En misant sur les habiletés métacognitives, on favorise chez l'élève le développement de la littératie critique dans toutes les disciplines. En éducation physique et santé, l'élève développe ses habiletés métacognitives de plusieurs façons. Par exemple, les attentes portant sur les habiletés socioémotionnelles englobent le développement d'habiletés pour la conscience de soi, la reconnaissance et la gestion des émotions, la gestion du stress, l'adaptabilité et la motivation positive. L'élève apprend à reconnaître ses points forts et ses besoins ainsi qu'à développer des stratégies pour faire face aux difficultés qui se présentent, pour suivre ses progrès et pour faire des choix santé et mener une vie saine. C'est aussi en réfléchissant aux stratégies adoptées et aux techniques utilisées pour évaluer ses progrès que l'élève pourra développer et améliorer sa compétence motrice et sa condition physique.

Les habiletés d'enquête

Le processus d'enquête et la recherche d'information sont au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières. En éducation physique et santé, l'élève est encouragé à développer sa capacité à poser des questions et à envisager une variété de réponses possibles. L'enseignante ou l'enseignant peut faciliter ce processus en utilisant des techniques de questionnement efficaces et en faisant la démonstration, de même qu'en planifiant un

enseignement axé sur le questionnement, plus particulièrement dans le contexte de l'apprentissage par l'expérience. Différents types de questions peuvent être posés pour stimuler la réflexion, notamment :

- *les questions simples sur les habiletés* qui permettent de formuler des commentaires significatifs et développer la compréhension des habiletés (p. ex., Quelle était la position de ta tête à la fin du saut? Quels types d'information cherches-tu quand tu lis les étiquettes de produits alimentaires?);
- *les questions d'analyse* qui permettent d'acquérir des habiletés de prise de décisions et de résolution de problèmes concernant la stratégie du jeu ou de l'activité ou une question sur des choix liés à sa santé en demandant comment ou pourquoi (p. ex., Comment pouvez-vous, ton partenaire et toi, unir vos efforts pour rester en possession du ballon plus longtemps? Comment résoudrais-tu un problème dans une relation? Quelle démarche dois-tu entreprendre?);
- *les questions récapitulatives* qui permettent d'acquérir des habiletés de réflexion sur la participation à l'activité ou le développement d'une habileté afin d'améliorer l'activité ou l'approche (p. ex., Comment cette activité pourrait-elle être modifiée pour que tout le monde ait plus de chances d'intervenir dans le jeu? Qu'as-tu aimé dans cette activité? Quelles habiletés acquiers-tu en jouant à ce jeu? Que pourrais-tu faire différemment pour réduire le risque de blessure?).

La capacité de répondre à ces questions aide l'élève à renforcer sa confiance en soi et ses capacités à mesure qu'elle ou il acquiert des compétences en éducation physique et en santé. Les questions de l'enseignante ou l'enseignant servent de modèle à l'élève pour qu'elle ou il développe ses propres habitudes de recherche.

D'une année d'études à l'autre, l'élève acquiert des habiletés pour trouver des renseignements pertinents dans une variété de sources telles que des livres, des périodiques, des dictionnaires, des encyclopédies, des entrevues, des vidéos et Internet. Le questionnement de l'élève au cours des premières années d'études à l'élémentaire est de plus en plus complexe à mesure qu'elle ou il apprend que toutes les sources d'information adoptent un point de vue particulier et que le destinataire de l'information a la responsabilité de l'évaluer, de déterminer sa validité et sa pertinence et de l'utiliser de façon appropriée. La capacité à trouver, à remettre en question et à valider l'information permet à l'élève de devenir une apprenante ou un apprenant autonome pour la vie.

Les habiletés en matière de numératie

En plus de fournir des occasions de développement de la littératie, le programme d'éducation physique et santé renforce et améliore la compétence de l'élève en numératie, y compris en matière d'éléments fondamentaux en mathématiques. Par exemple, pour suivre les changements de la condition physique ou pour noter la consommation d'aliments dans le but d'adopter de saines habitudes alimentaires, il faut faire preuve d'une communication claire et concise qui exige souvent l'utilisation de diagrammes, de tableaux et de graphiques. En outre, le bien-être, l'estime de soi et l'autoefficacité de l'élève peuvent être améliorés dans le cadre de son apprentissage dans les cours de mathématiques. Voir le

document du ministère de l'Éducation de l'Ontario *Oui, je peux! Mettre l'accent sur le bien-être dans les classes de mathématiques, Accroître la capacité M-12*, janvier 2018.

Le rôle de la bibliothèque de l'école

La bibliothèque de l'école, aussi appelée « centre de ressources », peut contribuer à favoriser chez l'élève l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes qui sont essentielles dans notre société de l'information et du savoir, et qui lui serviront toute la vie. Elle joue un rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite de l'élève en éducation physique et santé en lui proposant une abondance de ressources documentaires et médiatiques en français, en l'encourageant et en l'aidant à lire de nombreux documents sous diverses formes et à comprendre et à apprécier des textes variés, tout en l'aidant à améliorer ses compétences de recherche et à utiliser efficacement les résultats de ses recherches.

La bibliothèque de l'école permet, entre autres, à l'élève :

- de développer le goût de la lecture, pour se divertir et pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production documentaire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- d'accéder à des programmes, des ressources et des technologies d'intégration dans toutes les disciplines et les matières du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques municipales et d'en apprécier l'utilité pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.

La bibliothèque de l'école contribue aussi au développement des habiletés de littératie de l'information et de recherche. Dans le contexte d'activités authentiques de collecte d'information et de recherche, l'élève apprend :

- à trouver, sélectionner, compiler, analyser, interpréter, produire et communiquer de l'information;
- à utiliser l'information obtenue pour explorer et examiner des questions ou des enjeux, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire son savoir et y donner un sens, et enrichir sa vie;
- à communiquer les résultats de ses recherches à différents auditoires en utilisant divers modes de présentation et différents supports technologiques;
- à utiliser l'information recueillie et les résultats de ses recherches avec compréhension, responsabilité et imagination.

Le personnel de la bibliothèque de l'école peut également, en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant en éducation physique et santé, aider l'élève :

- à développer des habiletés de littératie de l'information et de recherche en utilisant l'Internet, les médias sociaux et les blogues pour accéder à des renseignements pertinents, à des banques de données et à des démonstrations;
- à formuler des questions de recherche pour ses projets en éducation physique et santé;
- à créer et produire des présentations en utilisant un seul support de diffusion de l'information ou plusieurs (présentations multimédias).

Le personnel enseignant en éducation physique et santé est aussi encouragé à collaborer avec le personnel des bibliothèques locales et de l'école pour rassembler des ressources numériques, imprimées et visuelles (p. ex., collections d'images se rattachant à une culture particulière; vidéos d'information ou de spectacles) et faciliter l'accès à une variété de ressources et de collections en ligne (p. ex., articles spécialisés, banques d'images, vidéos). En plus des ressources dont dispose la bibliothèque de l'école, il se peut que le personnel enseignant puisse accéder à des textes originaux, livres de droits d'auteurs, par l'entremise de bibliothèques spécialisées.

Il appartient au personnel enseignant de sensibiliser l'élève au concept de propriété intellectuelle et à l'importance de respecter le droit d'auteur pour tous les médias.

La place des technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir, diversifier et enrichir les stratégies d'enseignement du personnel enseignant et appuyer l'apprentissage des élèves en éducation physique et santé. Ces outils comprennent, entre autres, des ressources multimédias, des bases de données, des sites Web et des applications. Ils peuvent aider l'élève à recueillir des données, à les organiser puis à trier l'information pour rédiger, corriger et présenter un rapport sur ses recherches. De plus, les TIC peuvent être utilisées pour permettre à l'élève de communiquer avec des élèves d'autres écoles de la province ou d'ailleurs et ainsi faire entrer la communauté mondiale dans la salle de classe.

Il faut encourager l'élève à utiliser les TIC chaque fois que cela est approprié pour l'aider dans son apprentissage et dans la communication de ce qu'elle ou il apprend. Les technologies actuelles sont à la fois des outils de recherche et des moyens de communication créatifs. Par exemple, l'élève travaillant individuellement ou en groupe peut utiliser la technologie numérique (p. ex., appareils et applications mobiles, Internet) pour accéder à de l'information au sujet de la santé, de la condition physique et de la sécurité. Les applications mobiles ou en ligne, ou encore les logiciels peuvent être utilisés pour noter les choix alimentaires, pour calculer l'apport calorique et nutritionnel, pour maintenir les données de son programme d'entraînement, pour maintenir son objectif quant à sa condition physique, pour illustrer des compétences motrices ainsi que pour d'autres tâches qui aideront l'élève à maintenir un mode de vie sain et actif. Les dispositifs mobiles portables fournissent des données et de la rétroaction qui permettent à l'élève de surveiller ses objectifs de condition physique. L'élève peut utiliser des applications ou des logiciels interactifs pour participer à toute une gamme d'activités physiques simulées et pour analyser ses compétences en mouvement. Elle ou il peut aussi utiliser des applications ou des appareils d'enregistrement numériques pour établir des objectifs de condition physique et faire le suivi de ses progrès. D'autres dispositifs tels que des appareils photo numériques, des tablettes numériques et des projecteurs lui seront utiles pour concevoir et présenter des travaux multimédias, améliorer ses habiletés motrices, enregistrer le processus de création de danses ou de séquences de

mouvements ainsi que des jeux de rôle où elle ou il met en pratique ses compétences en communication, de résolution de problèmes et décisionnelles de relations saines, et dans diverses autres situations.

Bien qu'Internet soit un puissant outil didactique, son utilisation présente aussi des risques dont l'élève doit être conscient. Il faut donc le sensibiliser aux informations inexactes sur Internet, aux questions de confidentialité, de sécurité et d'utilisation éthique et responsable, de même qu'au risque d'abus potentiel de cette technologie quand l'utilisation qu'on en fait a une incidence négative sur la communauté scolaire ou si elle vise à promouvoir l'intolérance et la haine.

La planification d'apprentissage, de carrière et de vie

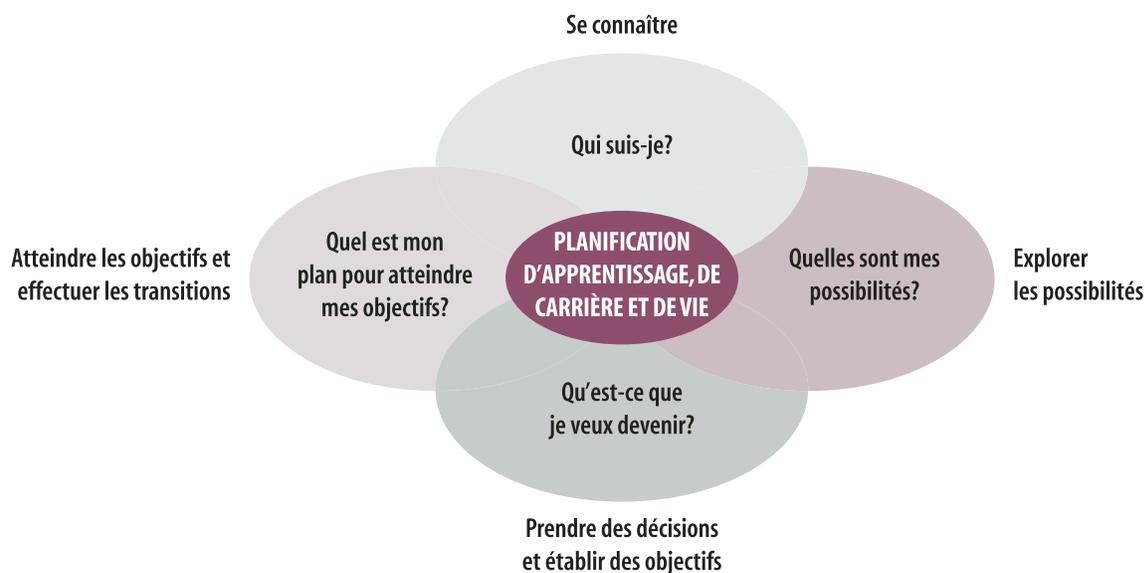
Les attentes et les contenus d'apprentissage offrent des occasions d'apprentissage en salle de classe en lien avec la planification d'apprentissage, de carrière et de vie présenté dans *Tracer son itinéraire vers la réussite. Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario, Politique et programme de la maternelle à la 12^e année (2013)*.

Le programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie qui s'adresse aux élèves de la maternelle à la 12^e année a pour objectif :

- de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires pour faire des choix éclairés en matière d'éducation, de carrière et de vie;
- d'offrir en classe et à l'échelle de l'école des possibilités d'apprentissage à cet égard;
- de faire participer les parents et la communauté francophone dans son ensemble à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme afin d'appuyer l'apprentissage des élèves.

Le cadre du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie est un processus de questionnement en quatre étapes liées à quatre domaines d'apprentissage :

- Se connaître – Qui suis-je?;
- Explorer les possibilités – Quelles sont mes possibilités?;
- Prendre des décisions et établir des objectifs – Qu'est-ce que je veux devenir?;
- Atteindre ses objectifs et effectuer ses transitions – Quel est mon plan pour atteindre mes objectifs?



Le personnel enseignant appuie l'élève dans sa planification d'apprentissage, de carrière et de vie en lui offrant des possibilités d'apprentissage en français qui lui permettent : d'appliquer à des situations liées au travail les connaissances et les compétences propres à la matière étudiée; d'explorer les options de carrière et d'études liées à cette matière; et de devenir une apprenante ou un apprenant autonome. Développer la conscience de soi (dans le cadre du développement des habiletés socioémotionnelles de l'élève) est intimement lié à la question « Qui suis-je? ». Les habiletés socioémotionnelles qui relèvent de la pensée critique et créative sont essentielles quand vient le temps de prendre des décisions, de se fixer des objectifs et de planifier des transitions. Ce sont tous des aspects importants de la planification d'apprentissage, de carrière et de vie.

Les considérations éthiques en éducation physique et santé

Le programme d'éducation physique et santé permet à l'élève de faire l'apprentissage des questions d'éthique, d'explorer les normes de déontologie et de faire preuve d'éthique lors de la prise de décisions personnelles et lors d'interactions en groupe. En appliquant des concepts tels que l'inclusion et le respect envers les autres, l'élève apprend et emploie les principes du franc-jeu dans diverses situations et différentes activités et acquiert ainsi une compréhension de ce qu'est l'éthique. À mesure que l'élève développe ses habiletés socioémotionnelles en apprenant à se connaître, en ayant conscience de la nature de ses interactions avec les autres et en faisant preuve de pensée critique et créative, sa compréhension de ce qu'est l'éthique s'approfondit. Les programmes d'éducation physique et santé offrent de nombreuses occasions d'explorer des questions d'éthique liées à des sujets tels que la violence dans les sports, le recours aux substances qui améliorent la performance ou la notion de la victoire à tout prix. De même, l'élève peut voir comment les sports et l'activité physique peuvent servir de base pour bâtir une communauté et examiner des questions d'éthique en relation avec la promotion de la santé et l'utilisation

de sujets humains dans la recherche. Le site Web du [Centre canadien pour l'éthique dans le sport](#) contient de nombreux autres exemples.

Le programme d'éducation physique et santé présente aussi des occasions d'acquérir et d'appliquer les habiletés de l'éducation à la citoyenneté. L'enseignante ou l'enseignant peut consulter le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté à la page 12 du *Curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1^{re} à la 6^e année; Histoire et géographie, 7^e et 8^e année (2018)* pour faire les rapprochements pertinents.

L'élève engagé dans le processus d'enquête peut avoir à porter un jugement éthique pour évaluer des éléments de preuve, prendre position sur diverses questions et tirer ses propres conclusions sur des événements, des questions ou des enjeux. L'enseignante ou l'enseignant peut être amené à aider l'élève à déterminer quels facteurs sont à considérer lorsqu'elle ou il porte de tels jugements. De plus, il est important que l'enseignante ou l'enseignant apporte son appui à l'élève et supervise le déroulement du processus d'enquête pour s'assurer que l'élève est conscient des préoccupations éthiques que peut comporter sa recherche et les aborde de façon raisonnable. Si l'élève fait des sondages ou des entrevues, le personnel enseignant doit surveiller les activités afin de s'assurer que la dignité, la vie privée et la confidentialité des personnes participantes sont respectées. L'enseignante ou l'enseignant supervise aussi le choix des sujets de recherche pour s'assurer que l'élève n'est pas accidentellement exposé à des informations ou à des perspectives pour lesquelles elle ou il n'a pas la maturité émotionnelle ou intellectuelle voulue (p. ex., une entrevue qui mène à une révélation de violence).

Dans son apprentissage de tous les sujets et toutes les disciplines, l'élève doit comprendre clairement ce qu'est le plagiat. Dans un monde axé sur le numérique, où de nombreux renseignements sont facilement accessibles, il est très facile de copier les propos d'autrui et de les présenter comme étant les siens. Le personnel enseignant a besoin de rappeler à l'élève la dimension éthique du plagiat et de lui en présenter les conséquences avant qu'elle ou il ne s'engage dans le processus d'enquête et de rédaction. Dans tous les cours, dont les cours d'éducation physique et santé, on doit donc enseigner à l'élève à rédiger ses idées dans ses propres mots en utilisant, tout en les créditant, les travaux ou les idées d'autrui.

Survol de la 1^{re} à la 3^e année

Le développement de l'élève est fortement influencé par ses premières expériences d'apprentissage. Le programme d'éducation physique et santé de la 1^{re} à la 3^e année met l'accent sur des connaissances et des habiletés de base dont l'élève a besoin pour appuyer la santé mentale et le bien-être, acquérir des compétences en éducation physique et en santé et développer sa compréhension, sa motivation et sa capacité à mener une vie active et saine. Sa participation aux activités d'éducation physique et santé en classe, au gymnase, dans la cour ou le jardin de l'école et dans la communauté l'aide à intégrer une vie active et saine dans son quotidien. Au cycle primaire, les attentes et les contenus d'apprentissage offrent à l'élève des occasions d'améliorer son français oral, sa connaissance du vocabulaire lié à la matière, sa conscience kinesthésique, sa compréhension des concepts liés au mouvement, sa capacité à imaginer, à jouer un rôle, à réfléchir et à avoir recours à un raisonnement plus poussé. L'apprentissage s'appuie sur le programme de la maternelle et du jardin d'enfants où l'élève a acquis les compétences de base particulièrement dans les domaines Appartenance et contribution et Autorégulation et bien-être.

Le développement de l'élève et les considérations liées au programme

L'enseignement au cycle primaire doit tenir compte du développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'élève ainsi que de son sens du soi, ou esprit*. Les descriptions suivantes présentent des caractéristiques du développement de l'élève ainsi que des éléments à intégrer à l'élaboration de programmes d'enseignement qui lui permettent d'améliorer ses diverses habiletés et qui tiennent compte des caractéristiques de l'élève de ce groupe d'âge. Ces caractéristiques sont de nature générale et peuvent varier selon l'âge, le sexe, l'identité de genre, la taille, l'expérience et les antécédents de l'élève.

Développement physique

Au cycle primaire, l'élève présente certaines caractéristiques de développement qui affectent sa capacité à faire de l'activité physique. Les grands muscles de l'élève sont plus développés que ses petits muscles, développement qui continue alors que l'élève perfectionne les mouvements de base. Par conséquent, au cycle primaire de nombreux

* Pour plus de renseignements au sujet du développement des enfants et des jeunes, consultez le rapport complet du « Cadre d'apprentissage des jeunes enfants » (pour les enfants de la naissance à 8 ans), *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (pour les enfants de 6 à 12 ans) et *D'un stade à l'autre* (pour les jeunes de 12 à 25 ans).

élèves peuvent exécuter une habileté motrice à la fois, mais éprouvent des difficultés à en combiner deux ou plus. Bien qu'ayant déjà maîtrisé la plupart des activités locomotrices, l'élève apprend encore à manipuler, à repérer et à développer des aptitudes visuospatiales. Ses habiletés relatives à la stabilité continuent à se développer, et son centre de gravité est généralement encore élevé. Son endurance musculaire est souvent limitée, mais il n'y a pas de différence significative entre les genres en ce qui concerne les habiletés physiques.

Les programmes d'enseignement à ce cycle doivent impliquer l'élève dans des activités d'intensité modérée à vigoureuse tout en lui offrant des occasions de prendre des pauses afin de mieux gérer sa fatigue. Les activités choisies devraient se concentrer sur le développement de la motricité globale avant de procéder au développement de la motricité fine. Par exemple, l'élève doit commencer avec de gros ballons ou des objets texturés qui sont faciles à attraper avant de procéder à de petits objets. Les activités physiques à ce cycle devraient inclure des occasions pour que les garçons et les filles jouent ensemble. Il est important que les élèves soient en mesure d'explorer un large éventail d'activités, tout en ayant l'occasion de les répéter plutôt que de ne les vivre qu'une seule fois.

Comme dans tous les programmes à l'élémentaire, ceux du cycle primaire doivent permettre à tous les élèves de participer pleinement aux activités, par exemple, en veillant à ce que chaque enfant ait l'occasion d'explorer un large éventail d'activités et qu'elle ou il ait l'équipement nécessaire pour y participer. Les activités doivent donner à tous les élèves des occasions de pratiquer et de jouer à des jeux adaptés à leurs besoins et à leur niveau d'habiletés avec l'équipement approprié, ce qui leur permettra de progresser à leur rythme. Le programme devrait offrir des activités qui favorisent l'expression individuelle initiée par l'élève. L'élève doit être libre de faire ses propres observations, d'utiliser ses expériences et ses connaissances de base dans le choix des activités et de l'équipement, tout en étant encouragé à prendre des risques uniquement dans un environnement sécuritaire qui convient à sa zone proximale de développement.

Développement cognitif

À ce stade, l'élève fait preuve d'imagination et apprend mieux par le jeu et l'exploration. L'élève développe sa pensée critique et créative ainsi que son vocabulaire et sa mémoire, tout en acquérant une compréhension des concepts de temps, de poids et d'espace. Ses habiletés relatives à la perception se développent aussi rapidement. À ce cycle, l'élève a tendance à être motivé et enthousiasmé par l'apprentissage de nouvelles habiletés, mais sa capacité à se concentrer sur une tâche varie.

Au cycle primaire, l'élève a généralement plus de facilité à apprendre lorsque les expériences d'apprentissage sont divisées en blocs faciles à gérer. Pour chacun de ces blocs, il faut fournir des instructions concises, des démonstrations courtes, une période de temps maximale pour explorer et pour créer, ainsi que de multiples occasions pour la répétition et la pratique afin que l'élève puisse maîtriser les habiletés de base. Les activités physiques dont les règles sont simples et les limites claires sont aussi nécessaires à ce cycle. En plus d'apprendre à suivre des consignes, l'élève doit être mis au défi d'utiliser sa pensée critique et créative;

le programme doit donc lui fournir des occasions pour remettre en question, analyser, intégrer, et appliquer des idées.

Développement émotionnel

Au cycle primaire, l'élève réagit généralement bien à un renforcement positif et apprend aussi à réagir à des commentaires constructifs. Elle ou il a tendance à être égocentrique alors que son identité personnelle se développe mais apprend aussi à partager et à attendre son tour pour jouer ou pour parler à mesure que ses habiletés interpersonnelles se développent. À ce cycle, l'élève commence à acquérir une compréhension des concepts du jeu, mais le fait de gagner ou de perdre peut être une expérience émotionnellement difficile.

Les programmes doivent mettre l'accent sur des activités participatives et inclusives qui ciblent l'exploration et la créativité, le plaisir du jeu et non la victoire ou la défaite. L'élève doit être en mesure d'explorer et de jouer dans un milieu sécuritaire axé sur la coopération. Pour l'aider à acquérir les habiletés nécessaires afin d'interagir positivement avec les autres, on lui fournira de multiples occasions d'interagir de différentes façons en petits groupes.

L'apprentissage en éducation physique et santé au cycle primaire

Les attentes du programme-cadre d'éducation physique et santé ont comme point de départ les connaissances, les expériences et les habiletés antérieures que chaque élève apporte en classe. Cette base de connaissances, d'expériences et d'habiletés varie d'élève en élève selon ce à quoi elle ou il a été exposé en matière d'activité physique et de santé. La variabilité de cette base est d'autant plus accentuée par la diversité culturelle et linguistique dans les salles de classe de l'Ontario. Il importe donc que la pédagogie soit différenciée pour répondre aux besoins variés d'un grand nombre d'élèves. Une pédagogie planifiée de façon à inclure les traditions culturelles de tous les groupes communautaires représentés en classe permettra donc d'offrir une vaste gamme de stimuli reflétant cette diversité.

Apprentissage socioémotionnel

Même si l'attente concernant les habiletés socioémotionnelles demeure la même d'année en année, les approches et les stratégies à utiliser pour aider l'élève à renforcer ces habiletés varient selon le niveau de développement de l'élève. Au cycle primaire, l'élève commence à se connaître ainsi qu'à identifier et à s'approprier ses émotions et ses sentiments. De ce fait, l'apprentissage qui a lieu durant ce cycle se concentre sur le développement des habiletés pour mieux prendre conscience de soi, pour identifier et gérer ses émotions et pour être en mesure de répondre aux défis. L'élève de cet âge commence également à développer ses habiletés interpersonnelles et sa pensée critique et créative. Ce programme-cadre lui offre la possibilité de développer ses habiletés relationnelles de base telles que les façons de communiquer en faisant preuve de respect envers les autres et les processus de base pour résoudre des problèmes.

Vie active

Le domaine Vie active regroupe un certain nombre d'éléments essentiels et cible un apprentissage qui commence au cycle primaire et continue tout au long du programme à l'élémentaire. En faisant de l'activité physique, l'élève comprend les liens entre la santé physique et mentale. Il s'agit notamment de l'exigence de faire quotidiennement au moins vingt minutes d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse, de comprendre les bienfaits de l'activité physique quotidienne et de reconnaître les facteurs qui contribuent au plaisir d'être actif, ainsi que de développer des comportements qui favorisent sa volonté et sa capacité à participer à des programmes d'activité physique à l'école. Tous ces éléments fournissent un fondement pour acquérir l'habitude d'être actif sur une base quotidienne. L'élève apprend également à reconnaître les composantes d'une bonne condition physique, à améliorer sa capacité cardiorespiratoire, et à se fixer des objectifs de conditionnement physique simples. D'autres attentes du programme fourniront à l'élève l'occasion d'apprendre comment elle ou il peut introduire plus d'activités physiques dans sa vie quotidienne. Lors de sa participation à des activités physiques, l'élève apprend à adopter un comportement qui favorise sa sécurité et celle des autres et s'informe au sujet des commotions cérébrales.

Compétence motrice

L'élève de ce cycle apprend, par l'exploration et le jeu, à développer l'équilibre, des habiletés motrices fondamentales, ainsi que des habiletés locomotrices. Le programme introduit aussi des activités au cours desquelles l'élève développe des habiletés de manipulation de base notamment les habiletés pour lancer et attraper. L'élève comprend mieux la motivation positive et la persévérance en surmontant des défis lors de l'apprentissage de nouvelles habiletés. L'apprentissage de concepts liés au mouvement commence avec la conscience du corps et la perception spatiale et s'étend pour inclure la conscience de l'effort et ce qui entre en relation avec le mouvement. En outre, l'élève acquiert une connaissance des composantes de l'activité physique – les mouvements locomoteurs, l'équipement, les règles des différentes activités et celles du franc-jeu et du savoir-vivre – et commence à appliquer des tactiques simples pour améliorer ses possibilités de réussite et ainsi développer sa confiance en elle-même et en lui-même et son identité personnelle lors de sa participation à diverses activités physiques.

Vie saine

Au cycle primaire, l'élève est initié aux concepts de santé de base, fait face à des situations qui lui donnent la possibilité d'appliquer ces concepts à des décisions concernant sa santé, et est encouragé à établir des rapprochements entre sa santé physique et mentale et son bien-être et ses interactions avec les autres et le monde qui l'entoure. L'élève apprend à assumer ses responsabilités à l'égard de sa sécurité, à la maison et dans la communauté, en personne et en ligne. On enseigne à l'élève l'importance du consentement, à s'affirmer et à se défendre, à écouter et à respecter les autres, ainsi qu'à connaître les moyens pour obtenir de l'aide dans les situations d'intimidation ou d'abus, ou lorsqu'elle ou il se sent

mal à l'aise, confus ou s'inquiète pour sa sécurité. L'élève apprend aussi à comprendre et à appliquer les concepts de base liés à des choix alimentaires sains, les relations saines, la diversité ainsi que les effets de l'usage de substances et des comportements menant à une dépendance. Elle ou il en apprend plus sur la santé mentale dans le cadre de la santé globale et commence à comprendre les liens entre les pensées, les émotions et les actions. Elle ou il apprend les noms des parties du corps, commence à comprendre et à apprécier le fonctionnement du corps, et acquiert une compréhension de facteurs qui contribuent à son bien-être physique et émotionnel.

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 1^{re} année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 1^{re} année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 1^{re} année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 1^{re} année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Domaine A

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 1^{re} année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir, au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : expliquer les émotions ressenties quant à la participation à l'activité physique quotidienne [APQ] de groupe; Compétence motrice : reconnaître ses émotions dans l'apprentissage de nouvelles habiletés qui paraissent faciles et d'autres qui paraissent difficiles; Vie saine : reconnaître les émotions qu'on peut ressentir en réaction à des comportements bienveillants ou à des comportements qui pourraient se révéler malveillants*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (*p. ex., **Vie active** : appliquer sa connaissance des mesures de sécurité afin de renforcer son sentiment de sécurité; connaître ses points forts, ses capacités et ses limites pour avoir confiance en soi sur le terrain de jeu; **Compétence motrice** : essayer de s'exprimer de façon positive en cas d'excitation ou de déception pendant un jeu; **Vie saine** : expliquer comment obtenir de l'aide au besoin en s'adressant à un adulte de confiance ou en composant le 9-1-1 en cas d'urgence).*

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement d'habitudes de pensée propices à la motivation et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (*p. ex., **Vie active** : démontrer sa volonté d'essayer différentes façons de faire de l'activité physique; **Compétence motrice** : montrer de l'enthousiasme en essayant de nouvelles habiletés, tout en faisant preuve de persévérance; **Vie saine** : apaiser ses inquiétudes à l'égard de situations préoccupantes, comme la peur de se brûler sur la cuisinière, en mettant en place des mesures de sécurité).*

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (*p. ex., **Vie active** : s'adresser aux autres avec respect et leur accorder son attention lors du partage d'équipement; **Compétence motrice** : communiquer clairement, en ayant recours au contact visuel, au langage corporel et à la parole, s'il y a lieu, lors de l'envoi et de la réception d'objets ou du partage de l'espace de gymnase; **Vie saine** : écouter activement l'autre personne, porter attention à son langage verbal et non verbal, comme ses expressions faciales et le ton de sa voix, pour lui montrer qu'elle vous tient à cœur).*

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (*p. ex., **Vie active** : établir des liens avec ses pairs, provenant du plaisir partagé de participer à diverses activités physiques quotidiennes (APQ); **Compétence motrice** : décrire son niveau de confort corporel en faisant différents mouvements; **Vie saine** : démontrer la connaissance de soi et de son corps et faire preuve de respect envers soi et son corps, en désignant les parties du corps par les bons termes).*

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (*p. ex., **Vie active** : établir des liens entre l'activité physique et la santé, tant physique que mentale; **Compétence motrice** : recourir aux habiletés de la pensée créative pour imaginer de nouvelles façons de bouger et de maintenir son équilibre, par exemple se tenir sur trois, quatre ou cinq parties du corps; **Vie saine** : expliquer les mesures à prendre pour se protéger du soleil, comme porter un chapeau et mettre de la crème solaire).*

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 1^{re} année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1 Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., jeu de poursuite, activités physiques au gymnase, jeu de parachute*) selon sa capacité, tout en adoptant des comportements qui améliorent son état d'esprit et sa capacité à participer (*p. ex., se joindre au jeu de plein gré; respecter ses pairs; suivre les directives; attendre son tour*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le respect peut prendre diverses formes. En classe, nous témoignons du respect aux personnes de toutes les cultures et de tous les niveaux de capacité, en faisant participer tout le monde aux activités. À l'école, nous respectons l'environnement en faisant du recyclage et du nettoyage. Faire preuve de respect envers les autres est un élément important de la participation aux activités physiques. Comment témoignez-vous du respect aux autres quand vous faites une activité physique? »

Élève* : « Je fais preuve de respect en touchant doucement les autres quand je suis le chat lors d'un jeu de poursuite et en m'adressant poliment aux autres. »

- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif (*p. ex., environnement sécuritaire et approprié aux activités, occasion de participer à des activités familiales et culturelles, y compris à des activités francophones ou liées à son héritage culturel, et de prendre part pleinement à tous les aspects d'une activité*) au cours de sa participation à une vaste gamme d'activités, individuellement et en petits groupes. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qui rend les activités physiques plus agréables? »

Élèves : « J'aime quand chaque personne a son propre ballon parce que nous pouvons tous jouer et bien nous exercer. » « Je m'amuse plus quand nous avons beaucoup d'espace pour courir et bouger. » « J'adore jouer à l'extérieur. Quand il fait très chaud, je joue à l'ombre des arbres. » « J'ai aimé cette activité parce qu'elle me rappelait un jeu que ma grand-maman m'a appris. » « Je prends un plus grand plaisir à jouer dehors lorsque je me sens en sécurité. Là où j'habite, les parents et autres membres de la communauté se rallient pour rendre le terrain de jeu sécuritaire. Ils organisent également un programme de surveillance de quartier où les adultes sont responsables de surveiller les enfants. »



Enseignante ou enseignant : « Prenez chacun un ballon ou un sac de fèves. Essayez différentes manières de lancer et d'attraper votre objet tout en vous déplaçant dans le gymnase. Quelle méthode préférez-vous? »

- B1.3** déterminer diverses façons d'être active ou actif à l'école et à la maison tous les jours (*p. ex., à l'école : jouer à des jeux actifs pendant la récréation; participer à diverses activités physiques en classe, y compris l'APQ; participer à des activités physiques après l'école; à la maison : participer à des activités à l'extérieur comme jardiner, ratisser ou pelleter de la neige; se promener à pied avec sa famille; jouer dans le parc; faire de la bicyclette sur les sentiers communautaires*). [A1.6 Pensée]

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

B2. Condition physique

- B2.1** **Activité physique quotidienne (APQ)** : participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., animaux en mouvement, déplacement au rythme de la musique, saut à la corde*) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Déplacez-vous comme un animal et voyez pendant combien de temps vous pouvez continuer ainsi sans vous arrêter. En quoi votre façon de sauter est-elle différente quand vous imitez une grenouille ou un lapin? En quoi les mouvements de vos bras sont-ils différents quand vous imitez un oiseau en vol ou un écureuil grim pant dans un arbre? »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Quand vous vous déplacez de différentes façons avec des cerceaux, à quoi devez-vous penser? »

Élève : « Quand je fais rouler un cerceau, je dois vérifier s'il y a d'autres enfants autour de moi pour ne pas les frapper. Quand je saute dans un cerceau, je dois éviter d'atterrir sur le cerceau, car je pourrais glisser. Si je tiens un cerceau avec un partenaire, nous devons faire attention de ne pas tirer dessus et de ne pas le plier. »

- B2.2** expliquer comment l'activité physique aide au maintien de la santé aussi bien physique que mentale. [A1.2 Adaptation]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le cœur bat en permanence et pompe le sang vers les muscles et le reste du corps. Lorsque vous bougez plus vite, votre cœur et vos poumons travaillent davantage, ce qui les rend plus forts et en meilleure santé. Être physiquement active et actif peut aussi améliorer votre humeur. »

- B2.3** déterminer des signes physiologiques du niveau d'effort au cours de sa participation à des activités physiques (*p. ex., essoufflement, rougissement du visage, augmentation de la chaleur corporelle, accélération du pouls, transpiration*). [A1.3 Motivation]

B3. Sécurité

B3.1 mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales, pendant l'activité physique (*p. ex., coopérer; porter des vêtements appropriés; écouter activement les consignes; maintenir une distance sécuritaire par rapport à ses pairs lors de l'échauffement; se déplacer avec prudence; porter des chaussures de sport bien attachées; respecter les limites du terrain; se servir de son fauteuil roulant comme étant une partie de son corps*). [A1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment savez-vous si vous avez choisi un bon endroit pour faire vos étirements de récupération aujourd'hui? »

Élève : « D'où je suis, je peux étirer mes bras sans toucher les autres ou le mur. »

B3.2 expliquer les mesures à prendre pour se protéger des facteurs environnementaux qui présentent des risques, y compris des risques de commotions cérébrales (*p. ex., la chaleur extrême peut causer de la fatigue; l'exposition prolongée au soleil va provoquer des coups de soleil; le froid et le vent intenses peuvent causer des engelures; les objets au sol peuvent faire trébucher quelqu'un qui ne peut pas voir; la chaussée ou les planchers mouillés peuvent présenter un risque de chutes*), pour profiter des activités de plein air en toute sécurité. [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Si vous avez les bons vêtements, vous aurez plus de plaisir à faire des activités à l'extérieur. Que devez-vous porter l'été et l'hiver pour assurer votre sécurité à l'extérieur, quelle que soit la température? »

Élève : « En été, je dois porter un chapeau et mettre de l'écran solaire lorsque je passe du temps à l'extérieur. En hiver, je dois porter un manteau chaud, une tuque, des mitaines et des bottes. Si je porte un foulard, je dois le glisser dans mon manteau pour éviter qu'il s'accroche quelque part. Lorsque je vais à l'école par temps glacial, je dois porter des bottes d'hiver, chercher un chemin dégagé et éviter de marcher sur les plaques de glace. »

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 1^{re} année, l'élève doit pouvoir :

- C1. mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.**
- C2. mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** exécuter des exercices d'équilibre statique en utilisant différentes parties du corps à diverses hauteurs (*p. ex., **bas niveau** : se courber vers l'avant en s'équilibrant à l'aide des mains et des pieds; **niveau moyen** : se tenir debout, se pencher en étendant les bras vers l'avant; **niveau élevé** : s'étirer en étendant les bras au-dessus de la tête et en écartant les jambes*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Essayez de créer différentes formes avec votre corps tout en maintenant votre équilibre à l'aide de différentes parties du corps. Pouvez-vous maintenir votre équilibre en vous accroupissant? Pouvez-vous maintenir votre équilibre en vous étirant vers le haut? Combien de positions différentes pouvez-vous prendre tout en maintenant votre équilibre à l'aide de trois parties du corps? »

- C1.2** se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte des personnes et de l'équipement qui l'entoure. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Trouvez un endroit où il n’y a rien ni personne à votre portée, même en étirant les bras. Lorsque la musique commence, sautillez ou gambadez en suivant le rythme. Lorsque la musique s’arrête, immobilisez-vous aussi vite que possible. Restez debout et vérifiez si vous êtes restés au même endroit et s’il n’y a toujours rien ni personne à votre portée. »

- C1.3** se déplacer de différentes façons et dans plusieurs directions en utilisant différentes parties du corps (*p. ex., marcher à reculons sur une ligne ou sauter par-dessus des lignes en toute sécurité; se déplacer en variant les parties du corps qui touchent le sol; bouger les bras de différentes façons en marchant, en dansant ou en sautillant; faire des pas de géants en se déplaçant de côté*). [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Chaque fois que la musique change, vous devez modifier votre façon de bouger. Pouvez-vous courir ou faire rouler votre fauteuil roulant en faisant un grand cercle, des lignes droites ou des zigzags? Pouvez-vous avancer tout droit ou de côté? Pouvez-vous sautiller, sauter, courir ou ramper? Pouvez-vous inventer une autre façon de vous déplacer? »

Élèves : « Regarde : je peux me traîner sur le sol avec mes bras comme un lion de mer. » « Je fais de grands cercles avec mes bras quand je saute par-dessus les lignes sur le sol du gymnase. » « Je peux glisser sur le côté en faisant de grands pas. »

- C1.4** envoyer des objets de diverses formes et tailles en variant sa position et sa technique et en utilisant différentes parties du corps (*p. ex., assis, passer un ballon à un partenaire en le faisant rouler; lancer un sac de fèves dans un cerceau; frapper un ballon avec le pied en direction d’un mur; lancer un poulet en caoutchouc vers une cible; faire passer un ballon entre ses jambes*). [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Avec quelle partie du corps (c.-à-d. main, pied, coude) pouvez-vous lancer le ballon? »

- C1.5** recevoir des objets de diverses formes et tailles en variant sa position et sa technique, tout en utilisant différentes parties du corps (*p. ex., attraper un ballon à deux mains; arrêter avec le pied ou les mains un ballon qui roule; attraper un sac de fèves qui est lancé au-dessus de sa tête*). [A1.1 Émotions, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous êtes prêts à attraper l’objet, tendez les bras, tournez la paume de la main vers le haut et écartez bien les doigts. Lorsque vous attrapez un objet, ramenez-le vers votre corps pour amortir le choc. »

C2. Habiletés tactiques

- C2.1** utiliser ses connaissances des composantes de diverses activités physiques (*p. ex., habiletés motrices, règles de base, limites du terrain, franc-jeu et savoir-vivre*) dans le cadre de sa participation, individuellement ou en petits groupes, à une large gamme d'activités. [A1.3 Motivation, 1.4 Relations]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « À quoi devez-vous penser quand vous jouez à un jeu de poursuite? Qu'est-ce qui est différent quand, avec un partenaire, vous jouez avec un cerceau? »

Élève : « Quand je joue à un jeu de poursuite, je dois rester en mouvement, surveiller la personne qui fait le chat et faire attention à ne pas foncer sur quelqu'un. Quand je fais rouler un cerceau vers une partenaire, je dois le faire rouler dans une direction et l'attraper lorsque ma partenaire me le renvoie. Je dois être prêt à courir pour attraper le cerceau si ma partenaire l'envoie loin de moi. Je dois vérifier si la voie est libre quand j'envoie le cerceau à ma partenaire pour éviter de frapper quelqu'un. »



Enseignante ou enseignant : « Quand vous allez chercher un ballon pour vous exercer à lancer et à attraper, comment pouvez-vous faire preuve d'esprit sportif et de respect envers vos camarades de classe? Qu'en est-il lorsque vous jouez avec le ballon? »

Élève : « Quand je vais chercher un ballon, je peux attendre mon tour sans pousser les autres. Lorsque je lance le ballon, s'il se retrouve dans l'espace de jeu d'autres personnes, je dois attendre que la voie soit libre avant d'aller le chercher pour ne pas les déranger. »

- C2.2** mettre en pratique une variété de tactiques de base (*p. ex., étendre les bras pour maintenir l'équilibre lorsqu'on est debout sur un pied; modifier sa vitesse, sa direction ou son niveau de hauteur pour éviter de se faire toucher par le chat dans un jeu de poursuite; se rapprocher d'une cible pour l'atteindre*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]*

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître (*p. ex., comprendre que le succès dans une activité se traduit par une meilleure conscience de soi et une meilleure estime de soi; améliorer son habileté d'être consciente ou conscient de soi-même et des autres ainsi que des mouvements de son corps en se déplaçant*); de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis; en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres.

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Qu'avez-vous fait pour augmenter vos chances de réussir l'activité que nous venons de finir? »

Élèves : « J'ai couru très vite ou je me suis déplacé rapidement avec mon fauteuil roulant. Je n'ai pas arrêté de bouger pour qu'on ne me touche pas. » « Je suis malentendant et ne peux donc pas entendre la musique, mais j'observais les signaux que vous faisiez avec vos mains pour savoir quand changer de direction. »

Domaine D

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 1^{re} ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine	D1.1 alimentation pour un corps et un esprit sains	D2.1 Guide alimentaire canadien D2.2 indices de la faim et de la soif	
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.2 pratiques sécuritaires – sécurité personnelle	D2.3 comportements et sentiments de bienveillance et de malveillance D2.4 sécurité à l'école	D3.1 sources de danger au domicile, dans la communauté et en plein air
Consommation de substances, dépendance et comportements associés			D3.2 habitudes nuisibles et options saines
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 parties du corps D1.4 sens et fonctions	D2.5 hygiène personnelle	
Littératie en santé mentale	D1.5 santé mentale, composante de la santé globale		D3.3 pensées, émotions, actions

ATTENTES

À la fin de la 1^{re} année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**
- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Alimentation saine

- D1.1** expliquer l'importance de manger pour avoir un corps et un esprit en santé (*p. ex., la nourriture fournit de l'énergie et des nutriments pour la croissance saine des dents, de la peau, des os et des muscles, ainsi que pour le développement sain du cerveau*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Plusieurs facteurs contribuent à avoir un corps et un esprit sains, entre autres une alimentation saine. Quand nous faisons référence à “un corps sain et un esprit sain”, nous parlons de tout le corps, y compris notre cerveau, nos sentiments et nos pensées. Tout comme certains jouets ont besoin de piles pour fonctionner, nous avons besoin d'aliments sains et de nutriments pour rester actives et actifs, pour grandir, pour bien se sentir et pour apprendre. De quelle façon un petit-déjeuner quotidien ainsi que des repas et des collations santé au cours de la journée peuvent-ils vous aider à apprendre? »

Élève : « Ça me donne de l'énergie, ce qui m'aide à rester alerte et concentré au cours de la journée. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D1.2** décrire des pratiques et des connaissances essentielles qui contribuent à sa sécurité (*p. ex., communiquer correctement son nom et son numéro de téléphone; connaître le nom et les coordonnées d'une personne à contacter en cas d'urgence; connaître et respecter la procédure de routine sécuritaire en quittant l'école; savoir comment obtenir de l'aide des personnes et des organismes dans sa communauté : enseignante ou enseignant, agente ou agent de police, intervenante ou intervenant des services à la jeunesse, ou adulte de confiance; savoir comment contacter le service d'urgence 9-1-1*). [A1.2 Adaptation]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important de connaître votre numéro de téléphone et votre adresse? »

Élève : « C'est important de pouvoir demander de l'aide à quelqu'un en cas d'urgence. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D1.3** reconnaître les parties du corps humain, y compris les parties génitales (*p. ex., pénis, testicules, vagin, vulve*), en utilisant la terminologie appropriée et un langage qui promeut une image positive du corps. [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous parlons de toutes les parties du corps avec respect et décidons qui a le droit de toucher notre corps. Pourquoi est-il important de connaître son corps et d'utiliser les bons termes pour en désigner les différentes parties? »

Élève : « Toutes les parties de mon corps font partie de moi, et je dois savoir comment en prendre soin et en parler. Si quelqu'un me touche quelque part sans mon consentement, ou si je suis blessé ou que j'ai besoin d'aide, je dois connaître les bons termes pour nommer les parties du corps de sorte que lorsque j'en fais part à un adulte de confiance, on me comprenne. »

- D1.4** décrire les fonctions des cinq sens (*p. ex., vue : les yeux transmettent au cerveau de l'information sur le monde, en nous donnant la possibilité de voir des couleurs, des formes et des mouvements; toucher : les récepteurs situés dans la peau nous donnent des informations sur ce qu'on touche – chaud, froid, mouillé, sec, dur ou doux; ouïe : les oreilles sont sensibles aux vibrations de l'air et envoient des signaux au cerveau qui nous permettent d'entendre des sons qui sont forts et faibles, aigus ou graves; odorat et goût : la langue est couverte de papilles sur toute sa surface et le nez a des poils et des terminaisons nerveuses qui envoient des messages au cerveau sur les saveurs et les odeurs*).

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment vous servez-vous de vos sens lorsque vous explorez le monde extérieur? Si vous fermez les yeux, quels autres sens pouvez-vous utiliser pour savoir ce qui vous entoure? Pouvez-vous me donner un exemple d'un outil qu'une personne handicapée peut utiliser lorsqu'elle explore le monde naturel? »

Élèves : « J'aime sentir l'odeur de l'air frais et le vent. J'aime aussi les textures des feuilles et des troncs d'arbres. » « Les personnes aveugles peuvent utiliser une canne blanche ou un animal d'assistance afin de pouvoir se déplacer librement lorsqu'ils sont à l'extérieur. La sensation et le son de la canne au sol ou le mouvement de l'animal d'assistance les guident. »

Littératie en santé mentale

- D1.5** expliquer l'importance de la santé mentale en tant que partie intégrale de la santé globale, tout en réfléchissant aux moyens de prendre soin de son corps et de son esprit et de les apprécier. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous avons parlé de notre santé, des façons d'apprécier ce que notre corps peut faire et comment en prendre soin afin de bien nous sentir. Nous allons maintenant parler de notre santé mentale. Il existe différentes approches. Certaines personnes parlent de la façon dont nous pouvons prendre soin d'une partie particulière de notre corps, notre cerveau. Notre cerveau nous aide à penser, à sentir

et à agir. Si nous pouvons penser, sentir et agir de façons qui nous rendent la plupart du temps heureuses et heureux et nous aident à bien nous entendre avec les autres, nous avons une bonne santé mentale. D'autres personnes perçoivent la santé mentale comme un équilibre à atteindre entre le corps, la tête, le cœur et l'esprit. Tout comme pour notre santé physique, il est important que nous fassions des choses pour nous assurer que notre santé mentale reste bonne. Mais qu'est-ce que vous pouvez faire pour bien vous sentir et vous aider à prendre soin de votre santé mentale? Vous penserez peut-être à des activités telles que jouer avec vos amis, respirer profondément, vous reposer lorsque vous vous sentez fatigués ou passer du temps avec votre famille ou avec votre communauté. Qu'est-ce qui vous aide à prendre soin de votre santé mentale? »

Élèves : « J'aime faire des casse-têtes. Ça me détend d'assembler les pièces et je me sens bien lorsque j'en termine un. » « J'aime me promener dans la nature avec mon oncle. Je me sens en paix quand j'entends les oiseaux chanter et que je ressens le vaste monde qui m'entoure. »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** décrire comment le Guide alimentaire canadien peut l'aider à développer des habitudes alimentaires saines. [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le Guide alimentaire canadien fait des recommandations qui peuvent vous aider à développer des habitudes alimentaires saines. Quelles sont certaines des recommandations du Guide alimentaire canadien en matière d'alimentation saine? »

Élève : « Le guide suggère de manger des légumes et des fruits en abondance, des aliments à grains entiers et des aliments protéinés, tout particulièrement ceux d'origine végétale. Il mentionne également que le fait de manger sainement ne se limite pas aux aliments que l'on consomme, mais c'est aussi prendre conscience de nos habitudes alimentaires, savourer nos aliments et prendre les repas en bonne compagnie. »

- D2.2** expliquer l'importance de reconnaître les signes de la faim (*p. ex., bruits dans l'estomac, fatigue, manque d'énergie, irritabilité*), de la soif (*p. ex., bouche sèche, mal de tête, fatigue*) et du rassasiement (*p. ex., ventre plein, regain d'énergie*) pour adopter des habitudes alimentaires saines. [A1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment votre corps vous indique-t-il que vous avez faim ou soif? »

Élève : « Mon ventre gargouille quand j'ai faim, et j'ai la bouche sèche lorsque j'ai soif et je me sens parfois fatiguée ou de mauvaise humeur. »

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire lorsque votre corps vous envoie ces signaux? »

Élève : « Je dois essayer de prendre une collation quand j'ai faim ou de boire quelque chose quand j'ai soif. Je prends le temps de digérer et donne à mon corps le temps de se sentir rassasié avant de prendre la décision de manger davantage. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

D2.3 déterminer des situations dans ses relations avec les autres qui font preuve de bienveillance (*p. ex., écouter avec respect, offrir de l'aide, respecter les limites de chacune et de chacun*) et des comportements qui peuvent nuire à la santé physique et mentale (*p. ex., ignorer, exclure, intimider ou manipuler les autres; exploiter sexuellement ou maltraiter quelqu'un, y compris les attouchements inappropriés; exercer de la violence verbale, psychologique ou physique sur quelqu'un*) ainsi que les sentiments associés à ces comportements et les façons de se comporter convenablement qui démontrent sa compréhension de l'importance du consentement. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Dans des relations saines, les gens adoptent des comportements bienveillants. Comment pourriez-vous vous sentir dans une relation saine? »

Élève : « Je pourrais me sentir heureux, en sécurité, que l'on s'occupe bien de moi et que l'on m'écoute. Dans une relation saine, je sais que si je me sentais mal à l'aise ou que je voulais qu'une personne cesse de faire quelque chose, la personne arrêterait. »

Enseignante ou enseignant : « Comment pourriez-vous vous sentir lorsque la relation n'est pas saine? »

Élève : « Je pourrais me sentir triste, effrayée, en colère, confuse ou blessée. »

Enseignante ou enseignant : « Quelles situations pourraient vous faire sentir ainsi et de quelle façon pourriez-vous donner cours à vos sentiments dans ces situations? »

Élève : « Je peux me sentir ainsi si quelqu'un est méchant avec moi, m'exclut ou me touche même si je ne veux pas, ou si on me laisse seule à la maison. Si je ne me sentais pas en sécurité, je pourrais le dire à un adulte de confiance et continuer à le dire jusqu'à ce que je reçoive de l'aide. »

- D2.4** décrire des pratiques préventives afin d'assurer sa sécurité à l'école (*p. ex., connaître ses allergies et en informer son enseignante ou enseignant; jouer dans les endroits surveillés; suivre les routines établies pour le transport aller-retour à l'école*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « À quoi certains élèves pourraient-ils être allergiques? »

Élève : « Ils peuvent être allergiques aux noix et à d'autres aliments, aux piqûres d'abeilles ou à des médicaments. »

Enseignante ou enseignant : « Que peut-on faire pour que la classe soit aussi sécuritaire que possible? »

Élève : « Nous ne devrions jamais apporter à l'école des aliments pouvant contenir des noix. Les personnes qui doivent prendre des médicaments [auto-injecteur d'épinéphrine] lorsqu'elles font une réaction allergique doivent les garder avec elles. Nous devons savoir quelles personnes ont des allergies et connaître les symptômes d'une réaction allergique. Il faut demander de l'aide à un adulte si quelqu'un a une réaction allergique. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D2.5** expliquer comment de bonnes habitudes d'hygiène personnelle (*p. ex., se laver les mains avec du savon; éternuer dans sa manche de chandail; se brosser les dents et passer la soie dentaire; utiliser des mouchoirs et les jeter de façon appropriée; ne pas partager sa brosse à cheveux*) sont essentielles pour sa santé et pour éviter la transmission de maladies.

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important de se laver les mains avant les repas et après que vous êtes allés aux toilettes? »

Élève : « Le fait de se laver les mains aide à empêcher la propagation de microbes. Nous devrions nous frotter les mains avec de l'eau chaude et du savon aussi longtemps qu'il le faut pour réciter l'alphabet. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D3.1** déterminer des sources de danger à domicile (*p. ex., piscine, produits ménagers, jouets, chandelles, meubles dangereux, foyer, escaliers, fenêtres, prises électriques*), dans sa communauté, en ligne et à l'extérieur (*p. ex., milieu aquatique, route, terrain de jeu, centre*

communautaire, patinoire) ainsi que les risques qui y sont associés (p. ex., noyade, empoisonnement, étouffement, brûlure, chute, électrocution, accident de la route, fracture, sites Web qui ne conviennent pas à l'âge de l'utilisateur) et les précautions à prendre pour assurer sa sécurité, réduire les risques et éviter des blessures pour soi-même et les autres. [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que faites-vous pour assurer votre sécurité et éviter de vous blesser à la maison ou à l'extérieur? »

Élève : « Je porte un casque protecteur* lorsque je fais du vélo ou lorsque je vais glisser. L'été, je mets de l'écran solaire et je porte un chapeau. Je ne nage jamais seule. Je ne prends des médicaments que si ce sont mes parents ou les personnes qui prennent soin de moi qui me les donnent. »

Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire pour assurer votre sécurité en ligne? »

Élèves : « Je n'utilise que les sites ou les applications qu'un parent ou un adulte de confiance a installés pour moi. » « Je suis les règles de la maison concernant l'utilisation de l'Internet et d'appareils numériques. »

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire pour traverser la rue en toute sécurité? »

Élève : « Je traverse la rue aux feux de circulation ou aux passages pour piétons, ou à une intersection. Avant de traverser, je regarde attentivement dans les deux directions pour vérifier si des véhicules approchent. Je veille à ce que les conducteurs puissent me voir et à ce que je ne sois pas caché par des buissons ou des voitures. »

Enseignante ou enseignant : « Quels comportements devez-vous adopter pour assurer votre sécurité dans la cuisine? »

Élève : « Je me fais accompagner par un adulte lorsque je prépare des plats dans la cuisine. Je ne me sers pas de couteaux ou d'autres outils tranchants sans supervision, et je ne touche pas aux nettoyeurs et aux produits portant des symboles de danger. »

* Il est important que les élèves et les parents comprennent que les casques sont conçus principalement pour prévenir les blessures au crâne. Il n'existe actuellement aucune preuve démontrant que les casques préviennent les commotions cérébrales, car ils n'empêchent pas le cerveau de bouger à l'intérieur du crâne.

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D3.2** décrire des habitudes et des comportements qui peuvent nuire à la santé (*p. ex., passer trop de temps devant un écran ou à jouer à des jeux vidéo, fumer*, vapoter*) ainsi que ceux qui encouragent les personnes de son entourage à adopter des options plus saines. [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels comportements pourraient nuire à votre santé? Quels comportements sont plus sains ou protègent votre santé et celle des autres? »

Élève : « Le fait de passer trop de temps à regarder la télévision ou à jouer à des jeux vidéo nous empêche d'être suffisamment actifs. À la place, nous pouvons jouer dehors après l'école. La cigarette est mauvaise pour la santé, tout comme le fait de respirer la fumée de cigarette qui se trouve dans l'air quand d'autres personnes fument. Nous pouvons demander aux gens de ne pas fumer ou vapoter près de nous. Il est illégal de fumer ou vapoter en voiture lorsque des enfants sont à bord. »

Littératie en santé mentale

- D3.3** expliquer de quelles façons les pensées, les émotions et les actions d'une personne peuvent avoir une incidence sur sa santé mentale. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsque nous parlons d'une vie saine, nous parlons de toutes les choses qui contribuent à la santé de notre corps. Nous mangeons de la nourriture saine, nous dormons suffisamment et nous sommes actives et actifs tous les jours. Lorsque nous prenons ainsi soin de notre corps, nous prenons aussi soin de la santé de notre cerveau, car notre cerveau fait partie de notre corps! Et ceci est important, car si notre cerveau est sain, c'est bon pour notre santé mentale. Qu'est-ce que nous pouvons faire pour prendre soin de notre cerveau? »

Élève : « Mon cerveau se fatigue lors des activités scolaires que je trouve difficiles. Après avoir fait quelque chose de difficile pendant un certain temps, je peux accorder une "pause" à mon cerveau et faire quelque chose de différent pendant quelques minutes, comme colorier. »

Enseignante ou enseignant : « Il existe des moyens pour être en bonne santé mentale autres que prendre soin de notre corps. Notre manière de penser, comment nous nous sentons et ce que nous faisons peut aider. La façon dont nous pensons à quelque chose peut changer ce que nous ressentons à son sujet. Par exemple, si vous pensez que quelqu'un a pris intentionnellement un jouet avec lequel vous étiez en train de

* Ce contenu d'apprentissage dénonce le fait que la consommation de produits de tabac commerciaux est nuisible à la santé. Il ne traite pas de l'utilisation cérémonielle du tabac naturel dans les cultures des Premières Nations et des Métis.

jouer, vous pouvez vous sentir triste ou en colère. Mais si vous pensez plutôt que peut-être cette personne ne savait pas que vous étiez en train d'utiliser ce jouet et l'a pris par erreur, cela est plus acceptable. De même, la façon dont nous nous *sentons* – nos sentiments ou nos émotions – peut influencer sur la façon dont nous *agissons*. Donc, si vous êtes en colère parce que vous pensez que la personne a pris votre jouet intentionnellement, vous allez peut-être lui crier après. Si vous vous sentez moins contrarié parce que vous pensez que c'était par erreur, vous pouvez tout simplement lui dire que vous n'aviez pas fini d'utiliser le jouet et lui demander de vous le rendre. La seconde façon arrangera sans doute les choses. Cela signifie que ce que nous pensons peut modifier nos sentiments ou émotions et que nos émotions peuvent avoir une influence sur nos actions. Lorsque nous réfléchissons bien, nous nous sentons bien et nous pouvons agir de façons qui font que nous-mêmes et les autres nous sentions bien. Prenons un autre exemple. Si quelqu'un vous bouscule lorsque vous faites la queue pour boire de l'eau à une fontaine, quelles sont les pensées qui peuvent vous traverser l'esprit? »

Élève : « En premier, je vais peut-être penser : “Ne me bouscule pas. J'ai failli me cogner une dent!” Mais je pourrais aussi penser qu'il y a beaucoup de gens dans le corridor et que c'était probablement un accident. »

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 2^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 2^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 2^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 2^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Domaine A

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 2^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir, au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : si un sentiment de tristesse ou de colère est ressenti avant le début d'une activité physique, prendre le temps de respirer profondément et de se recentrer pour se préparer à participer pleinement à l'activité; Compétence motrice : reconnaître ses émotions et celles de son ou sa partenaire au moment de se lancer, en équipe, des objets de diverses tailles, et y réagir en adaptant sa façon de lancer; Vie saine : démontrer sa compréhension des sentiments d'une personne qui s'oppose à une activité qu'elle n'aime pas et refuse d'y participer*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (p. ex., **Vie active** : s'habiller convenablement pour les activités en plein air, reconnaissant qu'en faisant ainsi je me sens plus à l'aise; **Compétence motrice** : décrire l'importance du dialogue intérieur positif pour pouvoir gérer plusieurs variables lors de la participation à une activité, comme le lancer d'objets de diverses tailles, à différents niveaux et avec des parties du corps différentes; **Vie saine** : en réponse aux taquineries, essayer diverses solutions, comme quitter les lieux, dire à la personne d'arrêter, lui dire comment on se sent ou demander de l'aide).

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement d'habitudes de pensée propices à la motivation positive et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (p. ex., **Vie active** : comprendre le lien entre un bon sommeil et le sentiment d'être prête ou prêt à participer à une activité; **Compétence motrice** : faire preuve de persévérance dans la recherche de façons d'utiliser différentes parties du corps et de maintenir son équilibre; **Vie saine** : se réjouir de tout ce que son corps peut faire).

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (p. ex., **Vie active** : montrer comment les élèves peuvent s'entraider lorsqu'ils utilisent l'équipement; **Compétence motrice** : dans un jeu de miroir, imiter les gestes de son ou sa partenaire en suivant les signes non verbaux ainsi que le langage corporel qui indiquent le prochain geste; **Vie saine** : employer un langage positif en s'adressant à ses camarades, afin de tisser des relations saines et d'inciter les autres à faire de même).

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (p. ex., **Vie active** : observer les réponses physiques et mentales de son corps lors de la participation à une activité physique; **Compétence motrice** : après avoir fait un saut, penser aux gestes utiles posés pour retomber en position stable, et réfléchir à comment améliorer sa technique; **Vie saine** : dresser une

liste de contrôle pour suivre son hygiène dentaire quotidienne et expliquer comment la liste peut aider à prendre conscience des bonnes habitudes d'hygiène qui contribuent à la santé en général).

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (*p. ex., **Vie active** : expliquer comment la pratique d'une activité physique d'intensité modérée à vigoureuse est liée à une meilleure condition physique et à une meilleure santé; décrire ce dont on a besoin pour jouer confortablement et en toute sécurité à l'extérieur, quel que soit le temps; **Compétence motrice** : essayer diverses pièces d'équipement, expliquer les différences entre chacune et indiquer ses préférences; **Vie saine** : expliquer comment prévenir les incidents en énumérant les produits ménagers qui pourraient être dangereux).*

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 2^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1. participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.**
- B2. utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.**
- B3. faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., activités individuelles, activités de groupe, jeux coopératifs, mouvements rythmiques au son d'une musique*) selon sa capacité, tout en adoptant des comportements qui améliorent son état d'esprit et sa capacité à participer (*p. ex., s'impliquer dans le déroulement de l'activité; faire preuve d'habiletés interpersonnelles comme coopérer, communiquer de façon respectueuse, solliciter de l'aide ou offrir son aide*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que faites-vous et comment vous sentez-vous lorsque vous êtes prêtes et prêts pour l'activité? »

Élève* : « Je porte des espadrilles, j'écoute les consignes, et j'ai hâte de faire l'activité. J'essaie de me trouver rapidement une partenaire ou une équipe. »

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d'être active ou actif (*p. ex., choix d'activités variées, environnement sécuritaire, occasion de participer à des activités en lien avec sa culture, y compris à des activités francophones; pleine participation à tous les aspects d'une activité, accès à un espace de jeu sécuritaire à l'extérieur*) au cours de sa participation à une large gamme d'activités, individuellement ou en petits groupes. [A1.1 Émotions, 1.5 Identité]
- B1.3** déterminer des raisons qui motivent une personne à participer quotidiennement à des activités physiques (*p. ex., divertissement, nouvelles amitiés, intérêt personnel, désir d'imiter une personne que l'on tient en haute estime, apprentissage par le jeu, maintien de la santé physique et mentale, plaisir d'être à l'extérieur et de découvrir la nature, suivre des enseignements culturels*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures à l'intention des enfants et des jeunes recommandent de limiter le temps que les enfants passent assis, sans être actives et actifs. Selon les Directives canadiennes en matière d'activité physique, les enfants devraient intégrer des activités physiques à leur vie quotidienne pour adopter des habitudes qu'ils conserveront toute leur vie. On recommande aussi que les enfants passent graduellement plus de temps à être actives et actifs, et passent moins de temps à être sédentaires, par exemple devant un écran. Pourquoi est-il important d'être actives et actifs tous les jours? Quelles activités physiques aimez-vous faire? »

Élève : « Le fait d'être actifs tous les jours nous aide à être forts et en santé. J'aime faire des activités en plein air avec mes amis ou ma famille. »

B2. Condition physique

- B2.1** **Activité physique quotidienne (APQ) :** participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., jeu de poursuite, jeu de cerceaux, course à relais, saut à la corde, utiliser son fauteuil roulant pour contourner des obstacles au gymnase*) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Aujourd'hui, pour notre activité physique quotidienne (APQ), nous allons faire une activité aérobie assis sur des chaises. Pour commencer, nous écouterons une musique douce et nous bougerons lentement les muscles de nos bras et de nos jambes pour les étirer et les réchauffer. Après l'activité, nous ferons de nouveau des étirements de récupération pendant que nos muscles sont réchauffés pour le retour au calme. En quoi cela nous sera-t-il utile? »

Élève : « En bougeant lentement au début, nous aidons notre corps à se préparer à faire des activités plus intenses. Alors quand la musique s'accélère, nous pouvons vraiment suivre le rythme! Nous nous étirons à la fin de l'activité parce que nos muscles sont réchauffés et s'étirent plus facilement. Nous bougeons lentement pendant les étirements de récupération pour détendre notre corps et nous préparer à passer à autre chose. »

- B2.2** décrire des activités physiques qui améliorent l'état des poumons et du cœur (*p. ex., courir; monter des escaliers; sauter à la corde; se déplacer rapidement en fauteuil roulant; faire un circuit d'entraînement pour le conditionnement physique; faire d'autres activités de motricité globale*).

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels types d'activités renforcent notre cœur et nos poumons? »

Élève : « Nous pouvons renforcer notre cœur et nos poumons en faisant des activités qui font battre notre cœur plus fort et nous essoufflent, comme danser, courir et sauter. »

- B2.3** évaluer son niveau d'effort au cours de sa participation à des activités physiques à l'aide de méthodes simples (*p. ex., placer la main sur sa poitrine afin de prendre conscience d'un battement de cœur élevé, mesurer son rythme cardiaque, faire le test de la parole [vérifier si on peut parler lors de l'activité physique]*) ainsi que des facteurs qui influent sur son niveau de performance (*p. ex., qualité de l'air, degré d'humidité, température ambiante, état de santé, sommeil, émotions, intérêt, condition physique, stress*).
[A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Songez à comment vous vous sentez lorsque vous êtes actives et actifs. Pointez votre pouce vers le haut si vous avez l'impression d'avoir fait beaucoup d'efforts, vers le bas si vous croyez avoir fait peu d'efforts, et entre les deux si vos efforts étaient modérés. »

Élève : « J'ai pointé mon pouce vers un point entre le haut et le bas, parce que mon cœur battait rapidement et j'étais essoufflée, mais je crois que j'aurais pu en faire plus. J'étais un peu fatiguée aujourd'hui parce que je me suis couchée tard hier soir, alors je n'étais pas en pleine forme. »

- B2.4** établir des objectifs personnels et collectifs réalistes d'activité physique (*p. ex., faire une promenade avec des membres de sa famille au moins trois fois par semaine; accomplir en équipe un nombre déterminé de sauts en ciseaux; jouer à un jeu de poursuite pendant toute la durée de la récréation*). [A1.3 Motivation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pour les deux prochaines chansons, essayez de continuer à bouger rapidement aussi longtemps que vous le pouvez. Essayez différentes façons amusantes de bouger : gambader, sautiller, sauter, rouler ou faire des zigzags. Lorsque vous avez besoin de vous reposer, marchez ou faites rouler votre fauteuil plus lentement, puis recommencez à bouger plus rapidement. Avant de commencer, déterminez pendant combien de temps vous voulez essayer de bouger. Combien de pauses pensez-vous devoir prendre? Qu'est-ce qui est réaliste pour vous? Qu'est-ce qui vous aidera à atteindre votre objectif? »

Élèves : « Je vais essayer de bouger tout le long des deux prochaines chansons, et comme pause, je bougerai plus lentement. J'adore cette musique, alors ça va m'aider à demeurer en mouvement. » « Quand je suis fatiguée, les encouragements des autres m'aident à continuer. » « J'aime essayer de battre mon propre record. »

B3. Sécurité

B3.1 mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales, pendant l'activité physique (*p. ex., faire l'échauffement et le retour au calme de façon appropriée; éviter le contact physique; pousser un fauteuil roulant avec prudence, porter un casque protecteur* bien ajusté pour faire de la bicyclette, du ski ou jouer au hockey; partager l'équipement à tour de rôle; éviter l'encombrement lors de l'utilisation de l'équipement dans la salle de classe et sur le terrain de jeu*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Vous et votre partenaire recevrez tous les deux un sac de fèves, un cône et un cerceau en plastique pour créer votre propre jeu. Que ferez-vous pour que vous ayez tous les deux la possibilité de jouer en toute sécurité? »

Élève : « Nous vérifierons s'il y a assez d'espace autour de nous et nous nous éloignerons des autres équipes. Nous ferons des lancers à tour de rôle. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Quand vous sautillez ou sautez dans le gymnase ou en classe, à quoi devez-vous penser pour assurer votre sécurité? »

Élève : « Je dois relever la tête et prêter attention aux gens et au matériel autour de moi pour ne pas foncer sur quelqu'un. Si je reçois un coup à la tête, au cou ou au corps, je dois immédiatement cesser toute activité et le signaler à un adulte. Je dois aussi pouvoir garder le contrôle lorsque je m'arrête au signal de l'enseignante. »

* Il est important que les élèves et les parents comprennent que les casques sont conçus principalement pour prévenir les blessures au crâne. Il n'existe actuellement aucune preuve démontrant que les casques préviennent les commotions cérébrales, car ils n'empêchent pas le cerveau de bouger à l'intérieur du crâne.

B3.2 déterminer des façons de prévenir des risques d'accident pour soi et pour les autres au cours de sa participation à des activités physiques (*p. ex., éviter de courir sur le gazon mouillé; aviser l'enseignante ou l'enseignant lorsqu'un équipement est défectueux*), y compris pour celles et ceux qui ont une condition médicale (*p. ex., réduire son niveau d'effort lorsqu'on souffre d'asthme; avoir à sa portée un auto-injecteur d'épinéphrine lorsqu'on a des allergies qui pourraient entraîner une réaction anaphylactique; apporter une collation lorsqu'on est sujet à l'hypoglycémie*). [A1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Avant d'aller faire une activité à l'extérieur, que devez-vous prendre avec vous pour assurer votre sécurité? »

Élèves : « Je dois mettre mon inhalateur dans ma poche au cas où j'aurais une crise d'asthme. » « Je dois garder mes médicaments [auto-injecteur d'épinéphrine] dans ma poche au cas où je me ferais piquer par une abeille. »

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 2^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1. mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.**
- C2. mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** exécuter des exercices d'équilibre statique avec ou sans équipement (*p. ex., maintenir une position d'équilibre au plancher, sur une ligne et sur un banc; maintenir des objets en équilibre sur différentes parties du corps*) en utilisant différentes parties du corps à des hauteurs variées et en adoptant différentes positions (*p. ex., **bas niveau** : redressement en V; **niveau moyen** : position de l'avion avec un point d'appui; **niveau élevé** : étirer les bras au-dessus de la tête en tenant un ballon et lever un pied*). [A1.3 Motivation]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Prenez une position amusante et maintenez votre équilibre en mettant votre poids sur un ou deux pieds. Gardez maintenant votre équilibre en touchant le sol avec une partie de votre corps et en plaçant une autre partie de votre corps sur un banc. Comment avez-vous fait pour conserver votre équilibre? Avez-vous transféré votre poids, changé de position, placé votre poids sur une autre partie du corps, ou utilisé un autre moyen? »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Montrez-moi trois positions que vous pouvez tenir pendant dix secondes sans bouger. Une des positions doit être près du sol, une autre

à hauteur moyenne et une autre en pleine extension. Maintenant, prenez trois nouvelles positions à chaque hauteur en conservant votre équilibre à l'aide de différentes parties du corps. Que devez-vous faire pour que votre corps demeure stable dans chaque position? »

Élève : « Pour conserver mon équilibre plus facilement, je peux contracter mes muscles, me servir des plus grandes parties de mon corps et fixer un point du regard. Il est plus facile de rester stable les bras et les jambes écartés que si je les rapproche de mon corps ou que si je m'appuie sur une seule partie du corps. Il est plus facile de maintenir mon équilibre dans des positions près du sol que lorsque je m'étire de tout mon long. »

- C1.2** sauter ou sautiller sur une ou deux jambes en maintenant l'équilibre quand on prend son élan et en faisant preuve de contrôle quand on termine le saut. [A1.3 Motivation]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous sautez à deux pieds, pliez les genoux et balancez vos bras vers l'avant pour donner de l'élan à votre corps. Pour atterrir de façon sécuritaire, essayez de placer votre corps dans la même position que si vous étiez à vélo. Gardez les mains tendues, pliez les genoux et relevez la tête. Lorsque vous touchez le sol, pensez "orteil, talon, genou, arrêt", ce qui signifie que vous devez d'abord toucher le sol avec vos orteils, puis avec vos talons, et ensuite plier les genoux pour absorber le choc avant de finalement terminer l'atterrissage en vous immobilisant. »



Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous sautez à cloche-pied, relevez la tête et servez-vous de vos bras pour garder l'équilibre. Exercez-vous à sauter à cloche-pied en changeant de pied. »

- C1.3** se déplacer de différentes façons en variant sa vitesse, son trajet et sa direction, avec ou sans équipement (*p. ex., courir, sautiller ou rouler en fauteuil roulant en suivant une ligne courbe autour d'objets ou d'un arbre; sauter rapidement d'un côté d'une ligne à l'autre; se déplacer à vitesses variées au rythme d'un tambour; courir en contournant des cônes; communiquer des consignes à un élève ayant une déficience visuelle*). [A1.3 Motivation, 1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « De combien de manières différentes pouvez-vous vous déplacer en suivant les lignes sur le sol du gymnase? Pouvez-vous sautiller, courir, sauter, faire des pas de souris ou de géant, ou rouler vers l'avant ou l'arrière? Pouvez-vous aller rapidement ou lentement? Pouvez-vous vous déplacer de côté? Pouvez-vous sauter par-dessus les lignes qui croisent celle que vous suivez? Pouvez-vous marcher ou rouler à différentes vitesses tout en tenant un sac de fèves en équilibre sur votre tête? De combien de façons différentes pouvez-vous faire bouger le ruban de gymnastique rythmique pendant que vous faites le tour du gymnase en sautant? »

- C1.4** envoyer des objets de diverses formes et tailles en variant sa position et sa technique tout en utilisant différentes parties du corps (*p. ex., frapper un ballon avec le pied vers une cible; lancer un ballon à deux mains ou avec la main dominante en position assise; frapper un ballon de plage avec le genou, la main, la poitrine ou le pied en direction du mur; faire glisser un disque volant vers une cible*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Frappez le ballon avec votre main pour que votre partenaire puisse l'attraper dans les airs. Frappez maintenant le ballon pour qu'il roule au sol jusqu'à votre partenaire. Faites maintenant la même chose avec votre pied. Qu'est-ce qui est pareil dans tous ces cas? Qu'est-ce qui est différent quand vous frappez un autre type d'objet? »

Élève : « Peu importe la façon dont je frappe l'objet, il ira en ligne droite plus facilement si je me place face à ma partenaire et tends la main ou la jambe dans sa direction. C'est toujours le cas même si je change d'objet, mais les plus grands objets sont plus faciles à frapper. Les objets plus légers vont moins vite. »

Enseignante ou enseignant : « Avec quelle partie du pied devez-vous frapper le ballon si vous voulez qu'il reste près du sol? »

Élève : « Je dois me servir du côté du pied, et non de mes orteils. »

- C1.5** recevoir des objets de diverses formes et tailles en variant sa position et sa technique tout en utilisant différentes parties du corps (*p. ex., attraper un ballon à deux mains; arrêter avec le pied un ballon qui roule; attraper un sac de fèves qui a été lancé au-dessus de sa tête*). [A1.1 Émotions, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « De combien de manières différentes pouvez-vous arrêter un ballon sans vous servir de vos mains? Pouvez-vous l'arrêter avec votre pied, votre cuisse, votre poitrine ou votre tibia? »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Que faites-vous pour attraper le ballon plus facilement? »

Élèves : « Je le suis constamment des yeux. » « Je préfère utiliser le gant en Velcro auquel la balle s'accroche plutôt que de l'attraper avec le bâton d'intercrosse. C'est plus facile d'attraper la balle avec le gant parce qu'elle s'accroche. Avec le bâton, la balle rebondit et ressort du panier. »

C2. Habiletés tactiques

- C2.1** utiliser ses connaissances des composantes (*p. ex., habiletés motrices, règles de base, limites du terrain, franc-jeu et savoir-vivre*) d'une activité physique, dans le cadre de sa participation, individuellement ou en petits groupes, à diverses activités.
[A1.3 Motivation, 1.4 Relations]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quelles habiletés êtes-vous susceptibles d'utiliser lorsque vous jouez au ballon avec quelqu'un? Que devez-vous faire et à quoi devez-vous faire attention lorsque vous vous exercez? Qu'est-ce qui sera différent si vous jouez en groupe? »

Élève : « Quand je joue au ballon avec quelqu'un, nous pouvons nous exercer à envoyer le ballon de différentes façons : en lui donnant un coup de pied, en le lançant, en le frappant ou en le faisant rouler. Nous pouvons aussi essayer de l'attraper de différentes manières avec nos mains ou nos pieds. Mon partenaire et moi devons nous tenir suffisamment près l'un de l'autre pour attraper le ballon. Avant de lancer le ballon, je dois vérifier si mon partenaire voit que je m'apprête à le faire. Nous devons faire attention aux autres groupes d'élèves et éviter de trop nous approcher d'eux. Si nous jouons en grand groupe, chacun doit avoir l'occasion de lancer le ballon, et nous devons nous tenir à bonne distance les uns des autres. »



Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous partagez une planche à roulettes avec quelqu'un, que faites-vous pour avoir un partage équitable? Quelles seraient de bonnes règles de savoir-vivre? »

Élève : « Si nous partageons une planche à roulettes, nous l'utilisons à tour de rôle pour que nous nous en servions aussi longtemps l'un que l'autre. Une fois que nous n'en avons plus besoin, nous faisons preuve de considération en la rangeant à sa place. »

C2.2 mettre en pratique une variété de tactiques de base (*p. ex., courir ou faire rouler son fauteuil roulant dans un espace vide afin d'éviter de se faire toucher dans un jeu de poursuite; choisir un objet qu'on pense pouvoir lancer ou attraper facilement; choisir de l'équipement spécialisé, comme une balle avec une clochette à l'intérieur, afin de fournir un indice auditif aux élèves ayant une déficience visuelle*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.6 Pensée]*

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous choisissez un objet à lancer et à attraper, qu'est-ce qui guide votre choix? »

Élèves : « Comme j'ai du mal à attraper, j'ai pris un gros ballon. » « J'ai choisi un ballon qui rebondit parce que j'aime courir pour le rattraper lorsque je le laisse tomber. » « Je ne vois pas bien, alors j'ai choisi un ballon contenant une clochette. Le son de la clochette me permet de savoir où se trouve le ballon. » « J'utilise une marchette et j'ai de la difficulté à me déplacer, alors j'ai choisi un sac de fèves, parce qu'il ne roulera pas loin de moi si je le laisse tomber. » « J'ai pris un animal en peluche parce que c'est amusant, et je peux m'exercer avec ceux que j'ai à la maison. C'est aussi très facile à attraper parce que c'est mou. »

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître (*p. ex., en essayant différents types d'équipement et une large gamme d'activités; déterminer les activités les plus agréables et valorisantes*); de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis; en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres.

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 2^e ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 habitudes alimentaires saines D2.2 choix de nourriture (repas et collations)	
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 pratiques sécuritaires – sécurité personnelle à la maison, en ligne et en plein air D1.2 allergies alimentaires	D2.3 consentement, affirmation de soi et défense d'autrui	D3.1 relations avec les autres
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.3 médicaments sur ordonnance et sans ordonnance		D3.2 médication, options saines
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.4 stades de développement D1.5 appréciation du corps	D2.4 hygiène dentaire	
Littératie en santé mentale	D1.6 corps et cerveau – réactions et sentiments	D2.5 savoir quand demander de l'aide	

ATTENTES

À la fin de la 2^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**
- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D1.1** déterminer les pratiques sécuritaires à suivre à la maison (*p. ex., prendre des précautions avant de répondre au téléphone et à la porte; utiliser des appareils électriques avec prudence; préparer un plan d'évacuation en cas d'incendie; prendre des précautions relatives à la préparation et à l'entreposage de la nourriture, se laver les mains*), en plein air (*p. ex., appliquer de la crème solaire, au besoin; respecter les règles de sécurité dans l'autobus scolaire et lors des déplacements à bicyclette ou à pied; porter la ceinture de sécurité en auto; avoir sur soi ses médicaments pour les allergies; faire attention aux plantes et aux animaux lors d'une sortie en plein air; reconnaître les voies et les symboles d'accessibilité; ne jamais jouer sur ou près des voies ferrées*) et en ligne (*p. ex., ne pas partager d'information personnelle; vérifier la validité de l'information trouvée en ligne auprès d'un adulte*). [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire pour assurer votre sécurité à la maison, à l'extérieur ou dans l'autobus scolaire? »

Élèves : « À la maison, il faut toujours dire à un adulte où l'on est quand on joue à l'extérieur. Il ne faut pas toucher aux produits ménagers qui portent un symbole de danger ou de poison. Il faut avoir un plan d'évacuation et savoir quoi faire en cas d'urgence. » « À l'extérieur, il faut porter un chapeau pour se protéger du soleil, et un casque protecteur lorsqu'on fait du vélo, du toboggan ou de la planche à neige. » « Dans l'autobus scolaire, il faut s'asseoir en restant tourné vers l'avant du véhicule. Lorsqu'on descend, il faut toujours traverser la rue devant le véhicule. Il ne faut pas s'approcher de l'autobus au point de le toucher. Si on échappe quelque chose dans la zone de danger autour de l'autobus que les conducteurs ne peuvent pas voir, il faut demander de l'aide au conducteur ou à un autre adulte pour le récupérer. » « Si on est allergique aux noix, il faut le dire à ses amis et à leurs parents quand on va chez eux. Il faut vérifier que les collations ne contiennent pas de noix et toujours garder un auto-injecteur avec soi. » « Il faut demander la permission à un adulte avant de s'approcher d'un animal ou de le toucher afin de le faire en toute sécurité. »

Enseignante ou enseignant : « Quelles mesures devriez-vous adopter pour demeurer en sécurité lorsque vous jouez à des jeux, faites des recherches sur Internet ou téléchargez des vidéos en ligne? »

Élève : « Je sais qu'à chaque fois que j'utilise un appareil numérique, je dois agir respectueusement envers moi-même et les autres, tout en considérant ma sécurité personnelle. Si je vois une image ou une vidéo en ligne qui fait que je me sens mal à l'aise, confuse ou menacée, je devrais cesser toute activité et en parler immédiatement à un parent ou un adulte de confiance. Il est essentiel de ne pas parler avec des étrangères et des étrangers dans le monde virtuel parce que ces personnes peuvent mentir sur leur identité. Je devrais aussi respecter les règles familiales qui encadrent les activités en ligne. »

- D1.2** déterminer des allergies ou des sensibilités alimentaires communes (*p. ex., aux noix, aux fruits de mer, aux poissons, aux produits laitiers, aux œufs*) et les réactions qu'elles peuvent provoquer (*p. ex., toux, rougeurs, nausée, urticaire, enflure, asphyxie, douleurs abdominales, vomissements, coma, mort*).

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « L'anaphylaxie est une réaction allergique grave qui peut être mortelle. Les aliments en sont la cause la plus courante, mais les piqûres d'insectes, les médicaments, le latex ou l'activité physique peuvent aussi provoquer une réaction. Pourquoi la politique de notre école demande-t-elle aux élèves de ne pas apporter de produits contenant des noix à l'école? »

Élève : « Beaucoup de gens sont allergiques aux noix. Les personnes allergiques peuvent avoir une réaction très dangereuse si elles mangent ou entrent en contact avec des noix ou des produits qui en contiennent. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D1.3** décrire les différences entre les médicaments sur ordonnance et les médicaments sans ordonnance en donnant des exemples et en y associant des pratiques qui permettent d'en faire un bon usage. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les médicaments sur ordonnance, comme la pénicilline et d'autres antibiotiques, sont prescrits par une ou un médecin ou une infirmière praticienne ou un infirmier praticien et ne sont offerts que dans les pharmacies. Comment peut-on reconnaître un médicament sur ordonnance? »

Élève : « Sur l'étiquette de la bouteille, il y a le nom du patient, les directives sur l'utilisation du médicament et un numéro d'ordonnance. »

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qui différencie les médicaments sur ordonnance des médicaments en vente libre, des suppléments couramment utilisés, par exemple le sirop contre la toux, les vitamines, les produits naturels à base de plantes, homéopathiques ou naturopathiques et des remèdes des Premières Nations, des Métis et des Inuits? »

Élève : « On n'a pas besoin d'une ordonnance d'un médecin ou d'un infirmier praticien pour obtenir ces médicaments. On peut s'en procurer par exemple dans des magasins de produits naturels, et non seulement dans des pharmacies. Certains remèdes des Premières Nations, des Métis et des Inuits proviennent de la nature et sont offerts en cadeau. »

Enseignante ou enseignant : « Que devrions-nous faire pour vérifier si nous utilisons les médicaments de façon sécuritaire et comme il se doit? »

Élève : « Nous ne devrions prendre que des médicaments qui nous sont offerts par un adulte s'occupant de nous. Il ne faut jamais partager des médicaments sur ordonnance. Il faut suivre minutieusement toutes les directives concernant le médicament, comme la quantité à prendre et la fréquence. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D1.4** reconnaître des changements ainsi que des facteurs physiques, mentaux, sociaux et environnementaux qui contribuent à un développement sain pendant les divers stades de développement de la personne (*p. ex., nourrisson, enfant, adolescent, adulte, aîné*).
[A1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment votre corps change-t-il au fur et à mesure que vous grandissez? Qu'est-ce qui vous aide à grandir et à rester en santé? »

Élève : « Quand on grandit, on gagne en taille. Les os et les muscles grandissent. On grandit plus vite à certains moments, et on n'atteint pas tous la même taille et on ne grandit pas tous au même rythme. Quand on est adulte, le corps ne grandit plus, mais il continue de changer. Par exemple, des rides apparaissent sur la peau et les cheveux peuvent devenir gris. Pour aider son corps à rester en santé toute sa vie, il faut bien s'alimenter, être active, dormir suffisamment et avoir des proches qui nous aiment. »

Enseignante ou enseignant : « Quand on étudie la croissance et les changements tout au long de la vie, on peut examiner les enseignements de diverses cultures, comme ceux des Premières Nations, des Métis et des Inuits, sur le cycle de naissance, de vie et de mort. Chaque Première Nation a des cérémonies et des enseignements différents liés aux diverses étapes de la vie, à la croissance et aux changements de rôles et de responsabilités accompagnant chaque étape. Par exemple, les Anishinaabek considèrent qu'il existe sept étapes de la vie et croient qu'à chacune d'elles, l'apprentissage des enseignements traditionnels, comme ceux des sept prophètes, qui sont transmis par la famille, la collectivité, les Aînées et les Aînés favorisent l'état général de leur santé physique, spirituelle, émotionnelle et mentale. »

- D1.5** démontrer sa compréhension du fonctionnement de son corps et son appréciation de ses divers aspects, ainsi que les façons de s'assurer de continuer à l'apprécier à mesure qu'il change et qu'il se développe. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Vous avez déjà identifié les aspects et les capacités de votre corps que vous appréciez. Comment pouvez-vous en montrer votre appréciation? »

Élève : « Je prends soin de mon corps en me brossant les dents, en dormant suffisamment, en étant actif et en mangeant bien. »

Enseignante ou enseignant : « Le rôle de notre corps est de fonctionner d'une certaine manière, et non d'avoir une certaine apparence. Comment pouvez-vous vous concentrer sur les choses que votre corps vous aide à faire, au lieu de son apparence? »

Élève : « Je peux me rappeler que le corps de chaque personne est unique et c'est pour cette raison que je ne compare pas la taille ou la forme de mon corps à celles des autres. Je vais me concentrer sur la reconnaissance et l'appréciation de ce que mon corps peut faire, par exemple la façon dont mes pieds se soulèvent lorsque je saute ou la façon dont mon ventre se gonfle et se contracte lorsque je respire. »

Littératie en santé mentale

- D1.6** décrire de quelles façons le corps et le cerveau réagissent à des situations difficiles ou inconfortables (*p. ex., fatigue, sensation d'être facilement accablé, confusion, surstimulation; envie de pleurer ou émotions très intenses; mal de tête ou sensation de chaleur*), et que faire pour atténuer ces sentiments. [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous êtes inquiètes et inquiets ou mal à l'aise à cause de quelque chose, votre corps vous le fait savoir de différentes façons. Chaque personne peut ressentir des choses différentes. Pouvez-vous en nommer quelques-unes? »

Élève : « Je me sens fatiguée et je veux rester seule. Je sens que j'ai envie de pleurer. »

Enseignante ou enseignant : « Il est utile de reconnaître ce que l'on ressent. Des fois, pleurer ou rester seul peut nous aider. Pouvez-vous nommer d'autres choses que vous pouvez faire quand vous vous sentez mal? »

Élèves : « Quand j'ai de la peine, j'aime jouer avec mon chat. » « Quand je suis à l'école, je dis à un ami ou à mon enseignante comment je me sens, et ça m'aide. »

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous savoir que quelqu'un est inquiet ou mal à l'aise? Quel comportement pouvez-vous alors adopter? »

Élève : « Des fois, on le sait en regardant le visage. Mais c'est parfois difficile de deviner comment une personne se sent, alors c'est mieux de lui demander. Si quelqu'un ne veut pas parler ou jouer, je peux le laisser tranquille, mais je vais quand même revenir le voir au cas où il aurait changé d'idée ou je lui demanderais s'il a envie de parler. »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** utiliser le Guide alimentaire canadien pour déterminer les aliments et les boissons qui favorisent les habitudes alimentaires saines.

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le terme *habitude alimentaire* fait référence aux aliments et boissons consommés régulièrement qui contribuent à améliorer la santé. Voici des photos de repas scolaires pour une semaine. Quelle variété d'aliments y voyez-vous? Cela favorise-t-il de saines habitudes alimentaires? Qu'est-ce qui pourrait rendre ces repas plus sains? »

Élève : « Les habitudes alimentaires saines sont favorisées par la consommation régulière de légumes et de fruits, d'aliments à grains entiers et d'aliments protéinés, et en choisissant des aliments protéinés d'origine végétale le plus souvent possible. La plupart des repas ici comprennent une variété d'aliments sains. Ces choix alimentaires pourraient être encore plus sains si on choisissait plus souvent l'eau. »

- D2.2** décrire des choix alimentaires sains à inclure dans les collations et les repas en tenant compte de divers facteurs qui sont ou non sous son contrôle (*p. ex., nourriture offerte à la maison; nourriture offerte au restaurant; besoin d'énergie à différentes périodes de la journée; allergies alimentaires; restrictions alimentaires à la suite d'un problème de santé tel que le diabète; facteurs culturels; facteurs concernant la préparation et l'entreposage des aliments*). [A1.3 Motivation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « De quoi devez-vous tenir compte lorsque vous choisissez une collation? »

Élève : « Une collation doit me donner de l'énergie et je dois pouvoir la manger sans danger. Les collations faibles en sucre, comme les légumes et les fruits, sont meilleures pour la santé de mes dents. Aussi, certains aliments doivent être conservés au frais pour pouvoir être mangés sans danger. »

Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire si vous allez dans un endroit où l'on n'offre que peu ou pas de choix santé? »

Élève : « Je peux essayer de faire les choix alimentaires les plus sains possible, par exemple en prenant une salade au lieu de frites dans un restaurant-minute ou je peux simplement manger ce que j'ai sous la main. Ça va de manger des choses qui sont moins saines de temps en temps, en sachant que je ne le fais pas régulièrement ou trop souvent. Si je n'ai pas trop faim, je peux attendre de pouvoir manger quelque chose de plus sain plus tard. Je peux essayer d'apporter une collation santé de la maison la fois suivante ou si mon école a un programme de collations santé, je peux m'en procurer une à l'école. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D2.3** décrire l'importance du consentement ainsi que les attitudes à adopter pour soutenir sa capacité de s'affirmer et de défendre les autres (*p. ex., parler avec confiance; se tenir droit avec les épaules alignées; établir des limites que ce soit en personne ou en ligne; dire "non"; respecter les autres lorsqu'ils disent non et encourager ses pairs à en faire de même; dénoncer des comportements inappropriés, comme des attouchements sur son corps ou celui des autres*) afin de favoriser la sécurité et le bien-être. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important en amitié de s'affirmer et de faire preuve de respect envers les autres? »

Élève : « Le fait de nous affirmer nous aide à donner notre opinion et faire part de nos besoins. Les amis devraient s'écouter et se respecter. Quand je dis à quelqu'un d'arrêter de faire quelque chose, la personne doit m'écouter. Par exemple, si quelqu'un se moque de mon allergie aux noix, je peux lui dire d'arrêter et lui faire savoir que je risque d'arrêter de respirer si je suis en contact avec des noix. »

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous vous affirmer? »

Élève : « On peut relever la tête, regarder les gens dans les yeux et parler d'un ton ferme. On peut exprimer nos sentiments et nos pensées avec politesse tout en ayant un ton ferme et refuser de faire quoi que ce soit qui nous rend mal à l'aise. »

Enseignante ou enseignant : « Dans certaines cultures, le fait de regarder les gens dans les yeux est considéré comme un manque de respect. Que pouvez-vous faire alors? »

Élève : « Je peux m'affirmer autrement, en adoptant un ton ferme et en exprimant ce qui me rend à l'aise ou mal à l'aise. »

Enseignante ou enseignant : « Si une personne vous touche de façon inappropriée ou si elle demande de vous toucher ou de la toucher d'une manière qui vous fait sentir mal à l'aise, confus ou menacés, comment pouvez-vous vous affirmer? »

Élève : « Je peux dire "non" et m'en aller. Mon corps m'appartient. Je peux demander de l'aide à quelqu'un, comme un parent, une enseignante, un médecin ou un adulte

en qui j'ai confiance. Je peux continuer à chercher de l'appui jusqu'à ce qu'on m'écoute et me vienne en aide. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D2.4** expliquer l'importance d'une bonne hygiène dentaire en cernant des façons de prendre soin de ses dents et de sa bouche (*p. ex., se brosser les dents correctement et au moins deux fois par jour; passer la soie dentaire chaque jour; aller à la clinique dentaire régulièrement*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire lorsque vous perdez une dent? »

Élève : « Je dois m'assurer que mes mains sont propres avant de toucher la dent et ne pas oublier de brosser le trou laissé entre mes dents. »

Enseignante ou enseignant : « Il est important de se brosser les dents après les repas, mais si ce n'est pas possible, que pouvez-vous faire à la place? »

Élève : « Je peux me rincer la bouche avec de l'eau. »

Littératie en santé mentale

- D2.5** expliquer pourquoi il est important de comprendre ses sentiments et de pouvoir les nommer (*p. ex., contente, décontracté, calme, mal à l'aise, triste, fâchée, frustré, apeuré, inquiet*) afin d'être capable de savoir quand demander de l'aide. [A1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous avons parlé de choses que vous pourriez faire pour vous calmer en cas de situation difficile ou inquiétante. Vous pouvez parfois vous aider vous-même. Vous pourrez parfois avoir besoin d'obtenir de l'aide. Vous voudrez parfois aider une amie ou un ami qui est inquiet ou contrarié. Qu'est-ce que vous pouvez faire pour obtenir de l'aide si vous-même ou votre amie ou ami en a besoin? »

Élève : « Je peux parler avec un adulte en qui j'ai confiance. Ça peut être un parent ou quelqu'un à l'école ou encore quelqu'un d'autre de ma famille. »

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi peut-il être important de demander de l'aide à un adulte de confiance? »

Élèves : « Parfois je ne sais pas quoi faire pour me sentir mieux. » « Parfois je ne suis pas certaine quoi faire et ça m'aide de parler à mon enseignant. » « Parfois, il est difficile de dire si quelqu'un est en difficulté et, pour cette raison, la meilleure solution est d'obtenir l'aide d'un adulte. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D3.1** décrire des façons d'interagir positivement avec les membres de sa famille, les aidantes et aidants et les autres (*p. ex., coopérer; faire preuve de respect; communiquer ouvertement, gérer sa colère; tenir compte de ce que les autres disent, de leurs expressions faciales et de leur langage corporel*) et des comportements qui peuvent blesser une personne (*p. ex., violence physique : coup, croc-en-jambe, bousculade; abus verbal, y compris en ligne et en personne : insulte, moquerie, taquinerie; rejet social : ignorer délibérément quelqu'un ou les sentiments que cette personne exprime*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels sont des moyens respectueux de communiquer à quelqu'un que vous n'êtes pas d'accord avec eux? »

Élève : « Dans ma famille, lorsqu'il y a un désaccord, chaque personne a l'occasion de partager ses pensées et ses sentiments face à la situation. Nous portons attention à ce que la personne dit sans l'interrompre. Je me sens mieux quand j'exprime mes sentiments plutôt que de les refouler. »

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qu'une bonne amie ou un bon ami? Comment pouvez-vous montrer votre amitié lorsque vous travaillez en équipe? »

Élève : « Je peux intégrer tout le monde, me montrer aimable avec les personnes qui veulent faire équipe avec moi, partager des jouets et du matériel, encourager mes coéquipiers, éviter de toucher les autres sans leur consentement, et parler gentiment. »

Enseignante ou enseignant : « Insulter une personne ou la tenir à l'écart d'un groupe en raison de son apparence ou de la manière dont elle apprend ou parle constitue un exemple de harcèlement ou de mauvais traitement verbal ou comportemental. Nous allons apprendre comment prévenir et changer ces comportements et y réagir. Que pourriez-vous faire pour intervenir en pareille situation? »

Élève : « Je peux éviter d'agir de cette façon-là. Si je suis témoin de mauvais comportements, je peux dire à la personne d'arrêter, ou demander de l'aide à un adulte. Je peux aussi me montrer gentil avec la personne qui est la cible de mauvais comportements. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D3.2** décrire des options qui peuvent remplacer ou compléter la consommation de médicaments pour améliorer sa santé physique et mentale et prévenir ou traiter certains problèmes de santé (*p. ex., un rhume peut se guérir avec du repos; l'air frais et l'exercice peuvent soulager un mal de tête; une bonne alimentation telle que recommandée par le Guide alimentaire canadien ou par le Guide alimentaire canadien Premières Nations, Inuit et Métis; des pratiques de guérison autochtones*). [A1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 3^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 3^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 3^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 3^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Domaine A

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 3^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir, au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : en aidant une autre personne à suivre les règles de sécurité, prendre conscience de ses émotions et s'exprimer de façon positive; Compétence motrice : dans l'apprentissage de nouvelles activités, porter attention à soi-même et aux autres en faisant preuve d'esprit sportif; Vie saine : observer les émotions exprimées par les personnages dans des scènes de violence fictive et décrire les différences éventuelles avec les émotions qui pourraient être ressenties lorsque la violence est réelle*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (*p. ex., **Vie active** : expliquer comment l'activité physique peut aider à calmer les émotions très vives; **Compétence motrice** : respirer profondément pour se recentrer lorsqu'une nouvelle activité est source de stress ou de nervosité; **Vie saine** : faire de son mieux pour bien dormir et bien manger, ce qui aide à mieux vivre chaque journée et à participer pleinement aux activités*).

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement des habitudes de pensée propices à la motivation positive et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (*p. ex., **Vie active** : démontrer un état d'esprit axé sur la croissance lors de l'établissement d'objectifs personnels en matière d'activité physique; **Compétence motrice** : essayer d'adopter une attitude positive quand l'apprentissage d'une nouvelle habileté motrice ébranle sa confiance et décrire l'incidence de cette attitude positive sur son apprentissage; **Vie saine** : reconnaître et comprendre les facteurs de développement sain qu'on peut contrôler, et accepter les facteurs qu'on ne peut pas contrôler*).

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (*p. ex., **Vie active** : accepter de faire équipe avec tout un chacun et n'exclure personne lors du travail en petits groupes; **Compétence motrice** : au moment de s'exercer à lancer et à attraper des objets, parler avec son ou sa partenaire pour décider de l'équipement à utiliser et de la distance à laquelle se tenir l'un de l'autre; **Vie saine** : s'exprimer ou se comporter en soulignant les caractéristiques uniques de chacun de façon positive plutôt que de façon irrespectueuse ou offensante*).

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (*p. ex., **Vie active** : connaître les activités familiales promouvant la santé physique et mentale, comme la marche, les repas et les moments de détente en famille, et expliquer comment un calendrier de saines habitudes*

de vie affiché sur le réfrigérateur à la maison permet de planifier et d'inscrire ces activités; **Compétence motrice** : vérifier sa stabilité dans une position d'équilibre statique et modifier sa position au besoin; observer si sa confiance augmente à mesure que l'équilibre statique est travaillé; **Vie saine** : cerner des caractéristiques qui en font une personne unique et comprendre que chaque personne possède des traits, visibles ou non, qui la rendent unique, comme des habiletés et des attributs physiques divers).

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (p. ex., **Vie active** : trouver des moyens d'augmenter son activité physique à la maison; **Compétence motrice** : après avoir effectué une séquence de mouvements, réfléchir à ce qui aurait pu être fait autrement pour rendre les transitions entre les mouvements plus fluides; **Vie saine** : penser aux choses à apporter à un pique-nique en famille ou à un repas communautaire en tenant compte des pratiques et aliments sains, et expliquer ses choix).

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 3^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1. participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.**
- B2. utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.**
- B3. faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., jeu de poursuite, jeu coopératif, jeu à l'extérieur, activité rythmique*) selon sa capacité, tout en adoptant des comportements qui améliorent son état d'esprit et sa capacité à participer (*p. ex., être réceptive et réceptif à de nouvelles activités; encourager ses pairs à améliorer leurs habiletés; trouver des façons d'inclure tout le monde dans une activité physique; maintenir un niveau soutenu pendant toute la durée de l'activité; avoir l'équipement nécessaire afin de participer à l'activité; faire preuve de respect envers les autres et de franc-jeu; écouter activement; suivre les règles*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Vous allez participer ensemble à de nombreuses activités physiques cette année. N'oubliez pas que quand on joue en groupe, il est important de toujours faire preuve de respect envers les autres et de suivre les règles. Comment vous montrez-vous respectueuses et respectueux et suivez-vous des règles dans votre vie quotidienne? »

Élèves* : « Nous respectons les gens et le matériel. Nous respectons les autres cultures, notre famille et celle des autres, nos amis et l'environnement. Nous faisons preuve de respect envers les autres en travaillant bien avec eux à l'école ou en les saluant poliment lorsqu'on nous les présente. » « Nous respectons l'environnement en éteignant les lumières lorsque personne n'est dans la pièce, en évitant de jeter des déchets n'importe où et, si possible, en nous déplaçant à pied ou en fauteuil roulant ou à vélo au lieu d'utiliser la voiture. » « Nous suivons aussi plein de règles différentes à la maison et dans la collectivité. Par exemple, par mesure de sécurité, nous devons toujours dire à un adulte où nous nous rendons lorsque nous allons jouer à l'extérieur. »

- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif (*p. ex., avoir la possibilité de participer pleinement à une activité, avoir le soutien de ses pairs, essayer diverses activités, y compris des activités francophones, être dans la nature*) lors de sa participation à des jeux individuels et en petits groupes. [A1.1 Émotions, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quelles sont vos activités physiques préférées? »

Élèves : « J'aime les jeux où tout le monde peut participer et où il n'y a pas d'éliminations. Quand on se fait éliminer, on n'a pas la chance de jouer et de s'améliorer. »
« J'aime les activités qui se passent à l'extérieur où je me sens près de la nature. Je peux respirer de l'air frais, écouter le clapotis de l'eau et entendre les oiseaux chanter. »

- B1.3** décrire les bienfaits physiques et mentaux liés à la pratique quotidienne d'activités physiques (*p. ex., bienfaits physiques : augmenter son niveau d'énergie, améliorer la qualité de son sommeil, diminuer les risques de maladies; bienfaits sociaux : élargir son cercle social, développer son sens de l'empathie, vivre sa francophonie; bienfaits psychologiques et émotionnels : se sentir bien dans sa peau, renforcer ses habiletés interpersonnelles, acquérir plus de confiance en soi et d'autonomie, renforcer son appartenance à un groupe et à la francophonie, réduire le stress, améliorer sa concentration, contribuer au bien-être de sa communauté en prenant soin de sa santé et de son bien-être personnel*). [A1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « L'activité physique a de nombreux bienfaits, comme celui de nous donner plus d'énergie pour jouer avec nos amis. Quels sont les autres bienfaits de faire de l'activité physique tous les jours? »

Élève : « Je m'amuse beaucoup avec mon amie quand nous allons patiner après l'école. Le fait d'être active tous les jours m'aide à me sentir alerte et préparée pour mes leçons. »

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

B2. Condition physique

B2.1 **Activité physique quotidienne (APQ)** : participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., circuit d'entraînement pour le conditionnement physique, mouvements de danse s'inspirant d'un conte, jeu avec un ballon*) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

B2.2 déterminer les capacités et les bienfaits physiques qui résultent d'une meilleure forme cardiorespiratoire (*p. ex., muscle cardiaque plus fort; participation plus longue aux activités; distances franchies plus longues; temps de récupération réduit; sentiment de bien-être après une activité rigoureuse*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous avons fait beaucoup d'activités physiques qui renforcent le cœur au cours des deux dernières semaines. Comment ces activités amélioreront-elles votre condition physique si vous continuez d'en faire? »

Élèves : « L'activité physique est bonne pour le cœur, parce que comme les autres muscles, il fonctionne mieux si on l'exerce. Aujourd'hui, j'ai escaladé la colline en raquettes et je n'ai pas eu besoin de prendre une pause. » « Depuis que je fais des exercices pour renforcer mes bras, j'ai beaucoup moins de mal à monter une rampe en fauteuil roulant. »

B2.3 évaluer à l'aide de méthodes simples son niveau d'effort pendant des exercices cardiorespiratoires (*p. ex., test de la parole [vérifier si on peut parler lors de l'activité physique], vérification du souffle, rythme cardiaque, rythme respiratoire, sensations ressenties pendant l'activité*). [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment avez-vous vérifié votre niveau d'effort pendant l'activité d'aujourd'hui? »

Élève : « J'ai fait le test de la parole. Je savais que mon cœur et mes poumons faisaient trop d'efforts parce que j'étais trop essoufflé pour parler avec mon partenaire pendant que je courais. J'ai eu besoin de ralentir un moment pour reprendre mon souffle. »

B2.4 mettre en pratique des objectifs personnels en matière d'activité physique (*p. ex., sauter à la corde pendant une durée précise sans s'arrêter; marcher, parcourir en fauteuil roulant ou jogger un nombre déterminé de tours de piste au gymnase; faire une activité physique tous les jours*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quel est votre objectif? Comment celui-ci vous aidera-t-il? »

Élève : « Mon objectif est de pouvoir faire toutes les activités physiques quotidiennes (APQ) sans devoir m'arrêter ou me reposer. Si je peux faire ça, je saurai que ma condition physique et ma santé s'améliorent. »

B3. Sécurité

- B3.1** mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales, pendant l'activité physique (*p. ex., faire preuve de maîtrise de soi; prendre conscience de ce qui est autour de soi; coopérer avec les autres; respecter les règles et faire preuve de franc-jeu; communiquer de façon positive en aidant les autres à être en sécurité; faire un usage adéquat de l'équipement dans la salle de classe et sur le terrain de jeu*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire pour assurer votre sécurité lorsque vous lancez un ballon contre le mur ou lorsque vous utilisez une planche à roulettes? »

Élèves : « Quand je lance un ballon contre le mur, je dois tenir compte de l'espace autour de moi et de ma force. Si je lance le ballon trop fort sur le mur, il peut rebondir et revenir très rapidement vers moi ou quelqu'un d'autre. » « Lorsque j'utilise une planche à roulettes, je dois éviter de me coincer les doigts sous la planche. Je dois toujours me tenir assise ou à genoux sur la planche, jamais debout. Je dois garder mes cheveux loin des roulettes. Je dois conserver le contrôle lorsque je me déplace et éviter de foncer dans des gens ou du matériel. »

- B3.2** décrire des comportements à adopter dans des cas de blessures ou d'accidents, y compris les commotions cérébrales, qui se produisent au cours de sa participation à des activités physiques (*p. ex., rester calme; arrêter toute activité immédiatement sans enlever l'équipement; demander à la personne blessée si elle a besoin d'aide; avertir un adulte; respecter l'espace de la personne blessée*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire si vous vous frappez la tête accidentellement en jouant au hockey avec des amis à l'extérieur ou dans une équipe de hockey communautaire? »

Élève : « Je dois arrêter de jouer immédiatement pour éviter d'autres blessures. Je dois ensuite en avvertir mes parents et mon entraîneur. Ensuite, je vais rendre visite à mon médecin et demander à mes parents de signaler la blessure à ma directrice d'école, même si je ne me suis pas blessée à l'école, afin qu'elle puisse commencer à élaborer mon plan pour le retour aux études. »

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 3^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1. mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.**
- C2. mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** exécuter, avec contrôle, un enchaînement de deux positions d'équilibre statique en utilisant différentes parties du corps et en adoptant différentes positions, à des hauteurs variées, avec ou sans équipement (*p. ex., au yoga, passer de la position de la cigogne à l'arabesque, de la position assise en V à la position du crabe sur un banc*).
[A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Prenez une position courbée près du sol et une autre en éloignant vos bras et vos jambes de votre corps pour prendre une position étendue à une hauteur moyenne. Lorsque vous êtes prêtes et prêts, passez d'une position à l'autre tout en conservant votre équilibre. Qu'est-ce qui vous aide à garder le contrôle pendant la transition? »

Élève : « Pour passer d'une position à l'autre en gardant le contrôle, je fixe un point du regard, je bouge lentement et je tends mes muscles. Je peux le faire plus en douceur si je prends une inspiration avant de commencer, et si j'expire tranquillement pendant la transition. Je dois aussi penser à l'ordre de mes mouvements. »

- C1.2** sauter en hauteur ou en longueur sur une ou deux jambes en maintenant l'équilibre pendant qu'on prend son élan et en terminant le saut (*p. ex., sauter par-dessus des sacs de fèves; sauter pour atterrir dans des cerceaux maintenus à l'horizontale; sauter au-delà d'une ligne tracée*). [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire pour sauter le plus loin ou le plus haut possible et atterrir de façon sécuritaire? »

Élève : « Je dois d'abord plier les genoux et me pencher. Comme ça, quand je saute, je peux donner une bonne poussée au sol et étirer mon corps pour me rendre plus loin ou plus haut. Pour atterrir de façon sécuritaire, je dois plier les genoux pour amortir le choc, écarter les pieds, relever la tête et tendre les bras. »

- C1.3** se déplacer de différentes façons, seul ou avec un partenaire, en variant sa vitesse, son trajet, sa direction et sa position tout en tenant compte des autres et de l'équipement (*p. ex., se déplacer en imitant des animaux; suivre un parcours en sautant à la corde; se déplacer par-dessus, par-dessous et autour de l'équipement dans une course à obstacles; faire différentes formes avec un foulard tout en se déplaçant; créer un enchaînement de mouvements pour illustrer des verbes d'action ou les mots d'un poème*). [A1.3 Motivation, 1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous changez de direction ou contournez un objet, en quoi vos mouvements sont-ils différents de lorsque vous avancez en ligne droite? »

Élèves : « Je ralentis un peu pour être sûr de garder le contrôle. » « Je tiens bien ma marchette, je vérifie si la voie est libre, puis je change de direction. »

- C1.4** envoyer et recevoir différents objets à diverses hauteurs avec ou sans équipement, tout en utilisant différentes parties du corps et en tenant compte de cibles et d'obstacles mineurs (*p. ex., lancer un sac de fèves à travers un cerceau; attraper un poulet en caoutchouc à deux mains sous la taille; frapper un ballon avec le pied vers son ou sa partenaire avec le pied droit puis avec le pied gauche et s'arrêter pour le recevoir; utiliser des objets fabriqués avec du matériel spécial pour que ce soit plus facile de les attraper; frapper une balle en éponge avec une raquette*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « De combien de manières différentes toi et ta ou ton partenaire pouvez-vous lancer et attraper une balle de tennis, un sac de fèves ou un ballon de plage au-dessus d'un banc? Qu'en est-il lorsque vous utilisez des bâtons d'intercrosse? »



Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous lancez un objet à une ou un partenaire, que font vos pieds? »

Élève : « Lorsque je lance la balle, je fais un pas en avant. Si j'utilise mon bras droit, j'avance mon pied gauche pour donner plus de puissance à mon lancer. Le fait de faire un pas en direction de la cible m'aide aussi à bien viser. »

- C1.5** contrôler de façons variées des objets de différentes formes et tailles en utilisant différentes parties du corps et de l'équipement varié (*p. ex., contrôler un ballon en le faisant passer d'un pied à l'autre tout en se déplaçant autour de cônes; maintenir une balle en équilibre sur une raquette; modifier une activité pour permettre à des jeunes en fauteuil roulant d'attraper un ballon, puis s'arranger pour que des camarades courent à leur place*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire pour garder le contrôle lorsque vous driblez le ballon avec vos pieds? »

Élève : « Je plie les genoux et me sers du côté du pied pour garder le ballon près de moi pendant que je le fais bouger. »

Enseignante ou enseignant : « Êtes-vous capables de dribler le ballon avec les deux pieds? Pourquoi est-ce important? »

Élève : « Ça me permet de bouger rapidement de différentes manières, et les autres auront du mal à me prendre le ballon. »

C2. Habiletés tactiques

- C2.1** mettre en pratique ses connaissances relatives aux composantes des activités physiques (*p. ex., habiletés motrices, règles de base, limites du terrain, franc-jeu et savoir-vivre*) dans le cadre de sa participation à diverses activités individuelles et en petits groupes. [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous montrez votre chorégraphie aux autres, que devez-vous faire pour rendre votre prestation plus attrayante? »

Élève : « Elle doit être orientée vers l'avant pour que notre public puisse bien nous voir. Nous devons prévoir une position de départ où nous restons immobiles. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Quelles habiletés utilisez-vous à chacune des stations du circuit? Quelles règles devez-vous suivre pour que l'activité se déroule bien? »

Élève : « Nous nous exerçons à lancer, à attraper et à sauter aux différentes stations. À la première station de saut, nous essayons de toucher le mur le plus haut possible. À la deuxième station de saut, nous tentons de sauter le plus loin possible de la ligne. Il y a quelques stations où nous nous exerçons à lancer et à attraper un objet à travers des cerceaux, à atteindre une cible, et à attraper un objet avec nos mains ou des mini-bâtons de crosse, ou en tenant un petit filet, une couverture ou une serviette avec un partenaire. À chaque station, nous faisons l'exercice à tour de rôle et partageons l'équipement. Lorsque la musique s'arrête, nous arrêtons aussitôt l'exercice et passons à la station suivante. Nous inscrivons notre niveau d'effort et nos résultats dans nos feuilles de suivi. »



Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous jouez à un jeu de poursuite comme au chat, que faites-vous pour montrer que vous respectez les principes du franc-jeu et que vous faites preuve de savoir-vivre? »

Élève : « Je respecte les règles. Si le chat me touche, je change de rôle avec lui sans discuter. »

- C2.2** mettre en pratique une variété de tactiques de base (*p. ex., se placer pour recevoir le ballon lorsqu'on joue à un jeu de deux contre deux ou pour un départ rapide lors d'une course; s'entraîner pour maintenir son équilibre en marchant sur une ligne au gymnase pendant qu'on attend son tour pour utiliser une poutre ou un banc*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]*

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels sont les exemples de la bonne collaboration entre vous et vos partenaires pendant l'activité? Que pourriez-vous améliorer la prochaine fois? »

Élève : « Nous avons bien collaboré pendant le jeu du maïs soufflé. Dans cette activité, nous devons essayer de faire rebondir les balles hors du parachute pendant que d'autres personnes essaient de les remettre sur le parachute. Mon partenaire se trouvait près de moi, et nous avons fait une bonne équipe parce que nous avons coopéré pour lever le parachute et ensuite le faire claquer rapidement pour faire sortir les balles. La prochaine fois, nous pourrions essayer de rester concentrés tout le long de l'activité pour être prêts lorsque les balles viennent de notre côté. »

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître (*p. ex., comprendre que le fait de réussir à exécuter de nouvelles habiletés motrices améliore la confiance en soi et la prise de conscience de sa compétence*); de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis; en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres.



Enseignante ou enseignant : « Si vous avez un problème médical ou un handicap physique, que pouvez-vous faire pour améliorer votre pleine participation dans une certaine activité physique? »

Élève : « Je peux faire la plupart des activités, mais à cause de ma maladie cardiaque congénitale, je dois parfois changer mon niveau d'activité physique. Si j'ai besoin de modifier une quelconque activité, un professionnel de la santé et une enseignante collaborent avec moi pour que l'activité soit adaptée à mes besoins. »

Domaine D

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 3^e ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine	D1.1 provenance des aliments, valeur nutritionnelle et conséquences pour l'environnement	D2.1 hygiène dentaire, alimentation	D3.1 aliments locaux, aliments importés
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.2 sensibilisation aux risques des commotions cérébrales	D2.2 lignes directrices de pratiques sécuritaires à l'extérieur de la salle de classe	D3.2 violence fictive et réelle
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.3 conséquences de la consommation de substances légales et illégales	D2.3 prise de décision – consommation et comportements	
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.4 relations saines, intimidation, consentement D1.5 développement physique et socioémotionnel		D3.3 différences visibles et invisibles, respect
Littératie en santé mentale	D1.6 système cérébral de réponse au stress		D3.4 facteurs externes de stress

ATTENTES

À la fin de la 3^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**
- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Alimentation saine

- D1.1** expliquer comment l'origine des aliments (*p. ex., l'endroit où la nourriture est cultivée, récoltée, piégée, pêchée ou chassée, la transformation et la préparation des aliments ou les méthodes de transformation et de préparation*) peut avoir une influence sur leur valeur nutritionnelle et sur l'environnement (*p. ex., façon dont nous consommons les aliments et en disposons*). [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Presque tous les aliments que nous consommons sont transformés d'une façon ou d'une autre. Pouvez-vous décrire la différence entre les aliments peu transformés et les aliments hautement transformés, comme la différence entre une pomme de terre cuite au four et une purée de pommes de terre instantanée, et la différence entre des tranches de pommes préemballées et de la compote de pommes sucrée? »

Élève : « Les aliments non transformés sont crus ou dans leur état naturel. Les aliments transformés ont été modifiés pour qu'ils se conservent mieux ou qu'ils soient plus pratiques à manger ou plus faciles à vendre. Les aliments peu transformés, comme les tranches de pommes et les légumes préemballés, ont été moins modifiés. Les aliments hautement transformés, comme la purée de pommes de terre instantanée et les céréales sucrées que l'on mange au petit-déjeuner ne ressemblent plus à ce qu'ils étaient à l'origine. Plus les aliments sont transformés, plus ils perdent de leurs éléments nutritifs. Toutefois, certains types de transformation minimale, telle la congélation, peuvent aider les aliments à conserver les nutriments. »

Enseignante ou enseignant : « La façon dont nos aliments sont produits, transformés et distribués peut avoir des répercussions sur l'environnement. La façon dont nous consommons et disposons des aliments, entraînant parfois des pertes et des gaspillages alimentaires, peut aussi avoir des répercussions environnementales. Quelles sont certaines de ces répercussions et quels sont les choix que nous pouvons faire pour les réduire? »

Élève : « La façon dont les aliments hautement transformés sont manufacturés et les modes nécessaires de distribution peuvent accroître la pollution de l'air et de l'eau, et contribuer à d'autres problèmes environnementaux. En outre, l'emballage crée des déchets supplémentaires difficiles à recycler. Pour réduire notre impact sur l'environnement, nous pouvons utiliser plus d'aliments non transformés ou peu transformés. Nous pouvons choisir d'utiliser des bouteilles d'eau et des contenants

alimentaires réutilisables. Quand on cuisine à la maison, on peut s'assurer de tout d'abord utiliser les denrées périssables et de ne pas oublier de manger les restants. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D1.2** démontrer sa compréhension des commotions cérébrales et de la façon dont elles se produisent ainsi que du protocole sur les commotions cérébrales établi par le conseil scolaire. [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « L'activité physique offre de grands bienfaits qui peuvent durer toute une vie. Cependant, pratiquer une activité physique peut comporter certains risques, comme celui de subir une commotion cérébrale. Qu'est-ce qu'une commotion cérébrale et comment pourrait-elle survenir pendant une activité physique ou d'autres activités? »

Élève : « Une commotion cérébrale modifie le fonctionnement normal du cerveau. Elle peut être le résultat d'un coup à la tête, au cou ou au haut du corps qui provoque un va-et-vient rapide du cerveau dans le crâne, par exemple en courant, une personne heurte accidentellement un poteau de but au football ou elle entre en collision avec un autre élève lors de la récréation. Je sais que même si je porte un casque protecteur, mon cerveau peut tout de même être blessé, car le casque a été conçu pour protéger mon crâne et non pour prévenir les commotions cérébrales. Les commotions cérébrales ne sont pas immédiatement apparentes; les symptômes et les signes se manifestent plus tard. »

Enseignante ou enseignant : « Si une ou un élève subit un coup à la tête ou au cou en jouant au soccer pendant la récréation et agit différemment par la suite – plus en colère ou plus triste – est-ce que cette exacerbation des émotions peut être due au coup reçu? »

Élève : « Oui, une blessure au cerveau peut affecter nos émotions, notre comportement et notre santé mentale. L'élève qui a reçu un coup à la tête doit le signaler à un enseignant pour que le conseil scolaire puisse prendre les mesures nécessaires lorsqu'un élève subit une commotion cérébrale. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D1.3** décrire les effets que divers types de consommation de substances légales et illégales (*p. ex., médicaments, tabac ou produits de vapotage, café, sucre et sodium dans des boissons énergisantes, alcool dans des boissons comme la bière, le vin et les spiritueux*) peuvent avoir sur sa santé mentale et physique et sur celle des autres (*p. ex., dépendance, relations difficiles, démêlés avec la justice, problèmes financiers, problèmes de santé, conséquences environnementales*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsqu'un membre de la famille consomme de l'alcool de façon nocive, son comportement a des conséquences sur sa propre vie et sur celle des autres. Quelles sont les répercussions sur les autres membres de la famille? »

Élève : « Les personnes qui consomment de l'alcool de façon nocive pourraient être incapables de prendre soin de leur famille. Elles peuvent manquer des événements importants, acheter des boissons alcoolisées avec de l'argent dont la famille a besoin pour acheter d'autres choses, ou se disputer avec d'autres personnes. Parfois, ces personnes peuvent adopter des comportements abusifs sur le plan physique ou émotionnel. »

Enseignante ou enseignant : « Les boissons énergisantes, les boissons gazeuses et les boissons pour sportifs ne sont pas illégales, mais elles peuvent quand même causer des problèmes si on en consomme trop. Énumérez quelques-uns de ces problèmes. »

Élève : « Si on en consomme trop, on peut absorber une grande quantité de caféine, de sucre ou de sodium, et c'est mauvais pour la santé. Si on consomme trop de caféine, on peut devenir nerveux ou trop agité et même développer une dépendance. Si on devient dépendant à la caféine, on peut avoir mal à la tête quand on n'en consomme pas. Le fait de consommer trop de sucre peut non seulement causer des caries, mais aussi contribuer à plusieurs autres problèmes de santé. Si on consomme trop de sodium, la tension artérielle augmente, et ce n'est pas bon pour le cœur. Ces boissons peuvent aussi nous remplir l'estomac, ce qui fait qu'on ne mangera pas assez d'aliments sains. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D1.4** déterminer les caractéristiques de relations saines (*p. ex., accepter et respecter les différences, éviter les préjugés, être inclusive ou inclusif, communiquer ouvertement, établir et respecter des limites personnelles, écouter, faire preuve de respect mutuel et de bienveillance, être honnête*), les moyens pour répondre à l'intimidation et à d'autres défis (*p. ex., exclusion, discrimination, pressions des pairs, abus*) et la façon de communiquer le consentement dans ses interactions avec les autres. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pensez à différents types de relations – avec des amis, des frères et sœurs, des parents, d'autres adultes et réfléchissez aux types de comportement qui aident à rendre ces relations plus saines. Que pouvez-vous faire si vous rencontrez des problèmes dans une relation? »

Élèves : « Je peux dire à l'autre personne ce que je ressens, et nous essaierons de trouver une solution avec laquelle on est toutes les deux d'accord. Si nous n'arrivons pas à nous entendre, nous pouvons aussi demander conseil à un adulte de confiance. Il est normal pour des amies d'être parfois en désaccord, mais on doit continuer à

respecter les sentiments et les limites de chacune. On peut aussi se séparer pour quelque temps jusqu'à ce qu'on puisse communiquer ouvertement et écouter activement. »
« Je me souviens que le simple fait d'être gentil est toujours un bon point de départ. Par exemple, lorsqu'un nouvel élève se joint à notre classe, je peux l'inviter à s'asseoir avec moi pour le déjeuner. »

- D1.5** déterminer des facteurs (*p. ex., sommeil, alimentation, activité physique, hérédité, soutien d'un adulte bienveillant, sentiment d'appartenance, influence des pairs*) qui influencent le développement physique (*p. ex., cheveux, taille, peau, forme du corps, yeux*), socioémotionnel (*p. ex., conscience de soi, habiletés d'adaptation, habiletés relationnelles*) ainsi que le développement d'une image corporelle saine (*p. ex., capacité d'apprécier, de célébrer et de respecter son corps, de reconnaître ses sentiments à son sujet, d'accepter sa taille et sa forme et de mettre l'accent sur ce qu'il peut accomplir*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Notre image corporelle est la perception que nous avons de notre propre corps. Lorsque vous avez une image corporelle saine, la plupart des sentiments liés à votre corps et votre apparence sont positifs. Vous vous sentez à l'aise et en confiance par rapport à votre corps et vous l'acceptez et l'appréciez. Quels moyens peuvent vous aider à développer une image corporelle saine? »

Élève : « Je peux mettre l'accent sur le soin pour mon corps et le respect de ce qu'il peut accomplir. Je peux passer du temps à faire des activités que j'aime, comme l'escalade ou la danse. Il est important de se rappeler que le corps de chacune et de chacun est unique et qu'il ne faut pas le comparer aux corps des autres. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Vous pouvez contrôler certains facteurs liés à votre développement, et d'autres, non. Pouvez-vous me donner des exemples de ces deux types de facteurs? »

Élève : « Je ne peux pas contrôler les facteurs héréditaires qui influencent la taille et la forme de mon corps. Je n'ai pas de contrôle sur ma situation familiale, mes origines culturelles ou l'endroit où je grandis. Par contre, je peux choisir la fréquence à laquelle je me brosse les dents, les aliments que je mange parmi ceux qu'on m'offre, mes amis et certaines des activités que je fais. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Il est important, pour le développement émotionnel, d'avoir un sentiment d'appartenance et de se sentir acceptés et compris. Comment pouvez-vous montrer que vous acceptez et comprenez les autres, quelles que soient leur taille et leur forme corporelle, leurs capacités, leurs origines, leurs cultures, leur orientation sexuelle, ou leurs façons d'agir? »

Élèves : « Je peux défendre les personnes qui se font importuner parce que quelqu'un pense qu'elles sont différentes. Je pourrais essayer d'en savoir plus sur les personnes qui agissent différemment de moi, par exemple en apprenant comment certaines personnes malentendantes peuvent communiquer à l'aide de leurs mains, comment des personnes avec des déficiences physiques se déplacent en fauteuil roulant, ou ce que croit une personne ayant une religion différente de la mienne. » « Je peux faire attention à ce que les gens font pour que je me sente incluse et que j'aie un sentiment d'appartenance, puis essayer de faire la même chose pour les autres. »

Littératie en santé mentale

- D1.6** expliquer comment le cerveau réagit (c.-à-d. la réponse au stress du cerveau – combat, fuite, inhibition) lorsqu'il perçoit une menace et comment cette réaction influe sur les pensées, les émotions et les actions. [A1.1 Émotions]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Si notre cerveau détecte que nous sommes inquiets à cause d'une menace ou d'un danger, il déclenche une alarme pour nous prévenir que quelque chose ne va pas bien – notre rythme cardiaque peut s'accélérer un peu, ou encore nous pouvons avoir mal au ventre. Cette alarme peut jouer un rôle très important en nous préparant à passer à l'action. Mais parfois, un peu comme une vraie alarme, "l'alarme" de notre corps est trop sensible et lance de "fausses alertes" : on a des sensations de nervosité dans notre corps même s'il n'y a pas de danger. C'est la manière pour notre cerveau de nous avertir qu'il faut faire attention à quelque chose. Lorsque l'alarme se déclenche, il faut déterminer si la menace est réelle ou non. Ensuite, il est plus facile de savoir comment réagir. Pouvez-vous nommer des choses qui peuvent déclencher ce genre d'alarme dans votre corps? Que faites-vous quand ça se produit? »

Élèves : « La nuit dernière, j'ai entendu un bruit durant la nuit, mon cœur s'est mis à battre plus vite et je n'étais pas capable de me rendormir. Ensuite, je me suis aperçu que c'était juste le chat qui avait sauté du lit. » « Quand je dois présenter mon travail devant la classe, j'ai des papillons dans l'estomac. Je prends quelques grandes respirations, je me rappelle que c'est normal de se sentir un peu nerveuse et je me dis que je vais passer à travers. »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** expliquer les liens entre des choix alimentaires et une bonne hygiène dentaire (*p. ex., après avoir consommé des friandises, il faut se brosser les dents; certains aliments, comme le lait, fortifient les dents*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les problèmes de dents ou de gencives peuvent être douloureux, affecter notre capacité à manger et avoir des conséquences sur notre apparence. Les problèmes de santé dentaire peuvent aussi aggraver des problèmes de santé touchant d'autres parties du corps, comme le cœur, les poumons et l'appareil digestif. Nous pouvons garder nos dents en santé en les brossant, en passant la soie dentaire et en allant régulièrement chez le dentiste pour des examens de routine. Nous pouvons aussi prévenir les problèmes en faisant attention à ce que nous mangeons. Quels types d'aliments devriez-vous manger en petites quantités ou moins souvent? Que pourriez-vous manger en plus grandes quantités ou plus souvent? »

Élève : « Je peux manger des aliments sucrés qui collent aux dents comme le maïs au caramel et boire des boissons sucrées comme les boissons gazeuses et les jus de fruits seulement à l'occasion et en petites quantités. Je peux par contre prendre de plus grandes portions de légumes comme des carottes ou des radis et faire de l'eau ma boisson de choix. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D2.2** élaborer des lignes directrices de pratiques sécuritaires à l'extérieur de la salle de classe, y compris en ligne, dans diverses situations (*p. ex., plan d'évacuation en cas d'incendie à son domicile; guide pour la communication sécuritaire en ligne; sécurité en camping; directives et protocoles concernant la salubrité de l'eau potable; sécurité à l'Halloween, en allant à l'école à pied, près d'une piscine ou d'un cours d'eau; directives d'utilisation de désinfectants pour les mains; mesures pour éviter la transmission de maladies infectieuses; règles de comportement autour des chiens-guides et d'autres animaux d'assistance, ainsi que des animaux en général*). [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Donnez-moi des exemples pour montrer comment vous pourriez, vous ou votre famille, vous préparer à des urgences, comme une chute en eau profonde ou un incendie dans la maison. »

Élève : « En cas d'urgence, c'est utile d'avoir un plan. Pour me préparer à une urgence en eau profonde, je pourrais apprendre des notions de base en natation, comme la façon de trouver la surface, les techniques de flottaison et la nage à courte distance. Je pourrais aussi apprendre les règles de base de la sécurité nautique, comme porter un vêtement de flottaison individuel quand je suis à bord d'un bateau et rester près du bateau s'il chavire. Pour me préparer à une urgence à la maison, comme un incendie, je pourrais aider ma famille à créer un plan d'évacuation que nous pourrions appliquer en cas d'incendie, en prévoyant des sorties et des lieux de rassemblement. »



Enseignante ou enseignant : « Comment assurez-vous votre sécurité lorsque vous venez à l'école à pied? »

Élève : « Je fais attention lorsque je passe devant des entrées et des stationnements. J'établis un contact visuel avec les conducteurs quand je traverse la rue pour être sûr qu'ils m'ont vu. Je marche avec quelqu'un. »



Enseignante ou enseignant : « Comment restez-vous en sécurité lorsque vous effectuez une recherche sur Internet ou lorsque vous jouez à un jeu en ligne? »

Élève : « Je sais qu'il existe en ligne des informations fausses, blessantes et qui ne conviennent pas aux enfants. Parfois, il y a des publicités ou des liens qui sont déroutants et qui font que je me sens mal à l'aise ou menacée. Parfois, quelque chose apparaît à mon écran de façon inattendue ou change soudainement sans que je sache ce qui s'est passé. Lorsque je vois quelque chose à laquelle je ne m'attendais pas ou qui me semble mal, je dois arrêter ce que je fais et en parler à un adulte. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D2.3** cerner des stratégies et des facteurs permettant de faire des choix judicieux relatifs à son comportement et à sa consommation de diverses substances pouvant mener à une dépendance (*p. ex., la consommation responsable à court terme de médicaments peut favoriser la guérison, mais la consommation nocive de certains médicaments peut conduire à des comportements de dépendance et peut nuire à la santé; l'utilisation modérée de la télévision et des ordinateurs peut être une bonne source de divertissement, d'apprentissage ou peut être nécessaire pour la préparation des devoirs, mais passer trop de temps devant un écran peut contribuer à un mode de vie sédentaire qui peut mener à l'isolement social et à une vulnérabilité accrue aux problèmes de santé physique et mentale; les enseignements culturels peuvent fournir des éclaircissements quant aux effets de la consommation de substances psychoactives*). [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment pourriez-vous faire des choix plus sains concernant l'usage de diverses substances psychoactives et certains comportements qui peuvent mener à des dépendances? »

Élève : « Je dois réfléchir à ce qui est sain pour moi et à ce qui pourrait nuire à ma santé physique et mentale, ainsi qu'à ce qui est légal ou non. Je peux chercher des renseignements pour vérifier si ce que j'entends est vrai et trouver de l'aide au besoin. Je peux faire attention à mes choix et à mon comportement et réfléchir à ce que je dois changer. Je peux parler de mes problèmes à une amie ou à un adulte de confiance et essayer de trouver des solutions. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Alimentation saine

- D3.1** expliquer comment les aliments locaux et les aliments provenant de différentes cultures (*p. ex., baies, caris, chapatis, litchis, choux frisés, lentilles, pain naan, maïs, gibier, poisson, tourtière*) peuvent augmenter la gamme de choix alimentaires sains. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il conseillé de manger des aliments produits localement lorsqu'ils sont offerts? »

Élève : « Ils sont habituellement plus nutritifs et ont meilleur goût. Ils sont aussi plus écologiques, parce qu'ils n'ont pas à être expédiés très loin. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Jetez un coup d'œil à ces guides alimentaires en provenance du monde entier. Qu'ont-ils en commun? Comment leurs recommandations diffèrent-elles et pourquoi représentent-elles néanmoins toutes des choix sains? »

Élève : « Tous ces guides présentent des groupes alimentaires, mais les aliments dans les groupes et le nombre de groupes sont différents. Leurs recommandations sont des choix sains parce que les nutriments dont les gens ont besoin pour rester en santé y sont présents. Par exemple, le Guide alimentaire canadien Premières Nations, Inuit et Métis présente les groupes alimentaires dans un cercle. On y trouve également des images de certains aliments de la terre, comme les baies, de plantes sauvages et de gibier sauvage, ainsi que des conseils de vie saine qui correspondent aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D3.2** expliquer comment la violence fictive diffusée dans divers médias, incluant la violence en ligne (*p. ex., dessins animés, jeux vidéo, Internet, films, clips vidéo*), peut créer une perception peu réaliste des conséquences de la violence dans la vie réelle (*p. ex., traumatisme physique, incapacité chronique, stress familial, mort*). [A1.1 Émotions, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « La violence dans les films ou dans les émissions de télévision, ou les actes de violence dans un jeu vidéo pourraient vous faire croire que les comportements violents sont normaux ou acceptables. Qu'est-ce qui différencie la violence dans le monde virtuel de la violence dans la vraie vie? »

Élève : « Dans le monde virtuel, les personnages ne sont pas réellement blessés. S'ils sont blessés grièvement dans une scène, ils peuvent soudainement être sains et saufs

dans la suivante. Dans la vraie vie, une personne victime de violence peut être grièvement blessée physiquement et émotionnellement. »

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi faut-il éviter de jouer à faire semblant de se battre? »

Élève : « Lorsqu'on fait semblant de se battre, personne n'a l'intention de blesser l'autre, mais quelqu'un peut être blessé par accident. Si la personne blessée se fâche, il peut y avoir une vraie bagarre. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D3.3** expliquer comment respecter les différences visibles (*p. ex., couleur de la peau, des cheveux et des yeux; traits faciaux, morphologie; aides à la mobilité, différentes aptitudes physiques; habillement, possessions*) et invisibles (*p. ex., capacité d'apprentissage, habiletés et talents, valeurs personnelles et culturelles et croyances, maladie mentale, antécédents familiaux, préférences personnelles, allergies et intolérances*) pour apprécier le fait que chaque personne est unique. [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Parfois, nos différences sont visibles. Parfois, elles ne le sont pas. C'est le cas de la manière que nous apprenons, que nous pensons, que nous montrons notre affection et de ce que nous sommes en mesure de faire. Donnez-moi des exemples de différences qui rendent chaque personne unique. »

Élève : « Il existe toutes sortes de familles. Certains élèves vivent avec deux parents. Certains vivent avec un parent. Certains vivent avec des parents qui sont mariés. Certains ont des parents qui ne vivent pas ensemble. Certains vivent avec leurs grands-parents ou des tuteurs ou des tuteurs. Il y a aussi d'autres choses qui font que nous sommes uniques comme notre culture ou nos croyances religieuses. Nous avons également nos propres talents, capacités et défis. »

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous montrer l'exemple et respecter les différences des autres? »

Élève : « Je peux faire participer d'autres personnes à ce que je fais, les inviter à se joindre à un groupe, montrer que je suis capable de faire équipe avec n'importe qui pour une activité et me montrer disposée à défendre les autres et à en apprendre plus sur les autres. »

Littératie en santé mentale

- D3.4** déterminer des facteurs externes, y compris des facteurs environnementaux, susceptibles de susciter des émotions, notamment des émotions inconfortables comme l'inquiétude (*p. ex. transitions, comme le début d'une nouvelle année scolaire, déménagement, séparation familiale; excès de chaleur, de froid ou de bruit; changement imprévu*)

dans la vie quotidienne; perte grave, telle que le décès d'un membre de la famille ou d'un animal domestique) et des façons de gérer ces émotions. [A1.1 Émotions]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pouvez-vous nommer des événements de la vie de tous les jours qui vous font vivre des émotions intenses? »

Élèves : « La rentrée au mois de septembre. » « Quand quelqu'un ne veut pas jouer avec moi. » « Lorsque je me dispute avec mon ami. »

Enseignante ou enseignant : « Pouvez-vous nommer des émotions que vous ressentez dans ces situations? Qu'est-ce que vous pouvez faire pour mieux vivre ces émotions? »

Élèves : « Excité, mais aussi apeuré, triste, seul, frustré, fâché. » « Des fois, je passe un peu de temps seule. » « Des fois, je parle à un enseignant ou à une autre personne. Ou j'attends un peu, puis j'essaie d'en parler à mon ami. »

Survol de la 4^e à la 6^e année

Les attentes et les contenus d'apprentissage de la 4^e à la 6^e année s'appuient sur les expériences de l'élève au cycle primaire pour développer davantage ses connaissances et ses habiletés et ainsi lui permettre d'acquérir une certaine littératie en matière d'éducation physique et de santé. Puisque cette base de connaissances, d'expériences et d'habiletés varie d'élève en élève, il importe que la pédagogie soit différenciée pour répondre aux besoins de chacun. Au cycle moyen, on devrait s'assurer que l'élève acquiert une meilleure compréhension de lui-même par rapport à ses relations avec les autres.

Le développement de l'élève et les considérations liées au programme

L'enseignement au cycle moyen doit tenir compte du développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'élève ainsi que de son sens du soi, ou esprit*. Les descriptions suivantes présentent des caractéristiques du développement de l'élève ainsi que des éléments à intégrer à l'élaboration de programmes d'enseignement pour développer davantage les diverses habiletés de l'élève de ce groupe d'âge tout en répondant à ses diverses caractéristiques. Celles-ci sont de nature générale et peuvent varier selon l'âge, le sexe, la taille, l'expérience et les antécédents de l'élève.

Développement physique

Au cycle moyen, les élèves ont tendance à présenter des différences individuelles significatives, reflétant un grand éventail de taux de croissance et d'expériences de vie. Certains connaissent une poussée de croissance importante. Des différences liées au genre dans le développement physique sont également évidentes. À l'approche de la puberté, la taille et le poids moyens des filles sont généralement plus élevés que ceux des garçons. Certains élèves peuvent commencer à développer des caractéristiques sexuelles secondaires, et d'autres peuvent se sentir maladroits et mal à l'aise alors qu'ils s'habituent aux changements que subit leur corps. Par conséquent, une pédagogie et une évaluation différenciées sont nécessaires à ce cycle pour pouvoir répondre aux besoins de chaque élève. De plus, l'élève de ce cycle a développé ses habiletés locomotrices et motrices fines et possède une plus grande capacité à combiner ses habiletés motrices que l'élève du cycle primaire. L'élève participe également à des activités pour maintenir la souplesse de son corps.

* Pour plus de renseignements au sujet du développement des enfants et des jeunes, consultez le rapport complet du « Cadre d'apprentissage des jeunes enfants » (pour les enfants de la naissance à 8 ans), *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (pour les enfants de 6 à 12 ans) et *D'un stade à l'autre* (pour les jeunes de 12 à 25 ans).

Les programmes élaborés pour l'élève de ce cycle doivent inclure des occasions qui lui permettent de participer à un vaste éventail d'activités. On devrait éviter de se concentrer sur un seul type d'activité, car cela peut mener au surmenage et, éventuellement, à des blessures. Un programme qui offre un large éventail d'activités expose l'élève à des expériences nouvelles et variées qui l'encourageront à intégrer l'activité physique à son quotidien et ainsi à choisir de mener une vie active et saine autant que possible. Les activités individuelles et en petits groupes donneront à l'élève de multiples occasions de s'engager pleinement dans son apprentissage. En raison de la variabilité du développement de la personne, un choix d'activités ainsi que la possibilité de les modifier en fonction des besoins variés des élèves profiteront grandement à ces derniers.

Développement cognitif

Au cycle moyen, l'élève démontre une capacité croissante pour la pensée abstraite et une plus grande capacité à traiter rapidement l'information visuelle. À ce cycle, l'élève est habituellement plus attentif. Elle ou il est capable de retenir plus d'information et est plus habile pour résoudre des problèmes. L'élève a tendance à apprécier les défis, les concours et les activités intellectuelles. L'élève du cycle moyen est généralement moins égocentrique que l'élève du cycle primaire et est aussi plus conscient des influences externes.

L'élève du cycle moyen a besoin d'exprimer sa créativité et ses capacités intellectuelles. On doit donc lui en fournir les occasions tout en l'invitant à participer à la prise de décisions. Il faut aussi lui offrir la possibilité d'analyser ses mouvements et les activités auxquelles elle ou il participe. Ainsi, il lui sera possible d'apporter des suggestions pour améliorer ses habiletés, de modifier les activités afin d'en choisir le niveau optimal de défi, et de se renseigner plus en profondeur sur des sujets qui lui sont pertinents au cours de discussions sur la santé. Le programme doit donc lui fournir des occasions pour remettre en question, intégrer, analyser et appliquer des idées.

Développement émotionnel

À ce cycle, l'élève accorde beaucoup d'importance à ses relations avec ses pairs. L'élève est plus influencé par ses pairs et a tendance à rechercher leur approbation. Elle ou il est plus susceptible de s'impliquer dans des clubs, des groupes sociaux composés d'amis et des cliques et peut parfois vivre des tensions avec les adultes, car les jeunes de ce groupe d'âge développent des relations plus étroites avec leurs pairs. L'élève peut manifester un désir de plaire aux autres et de s'affirmer et mesure souvent sa capacité et sa réussite par rapport aux autres plutôt que par rapport à lui-même. L'élève peut être plus conscient des attentes et des stéréotypes de genre et, dans sa quête d'un modèle, se tournera vers les médias sociaux, les émissions de télévision, les films et l'Internet ainsi que vers ses pairs, sa famille et la communauté. Les relations de genre peuvent devenir plus complexes à ce stade de développement.

Pour aider l'élève à développer son identité personnelle et à être conscient de ses capacités et de ses préférences, les programmes élaborés pour le cycle moyen doivent l'encourager à

penser en termes d'auto-amélioration plutôt que de se comparer avec ses pairs. Pour pouvoir développer ses propres systèmes de valeurs ainsi que ses limites personnelles, l'élève a aussi besoin d'avoir des modèles de comportement, d'être exposé à des situations qui prônent une prise de décision équitable ainsi qu'à de nombreuses occasions de réfléchir et de relever des défis personnels. Les activités du programme doivent mettre l'accent sur la participation et le travail d'équipe, et doivent promouvoir les notions de franc-jeu et de compétition saine. On doit encourager les élèves de ce cycle à poser des questions et à assumer la responsabilité de leur apprentissage.

L'apprentissage en éducation physique et santé au cycle moyen

Apprentissage socioémotionnel

Au cycle moyen, les habiletés relationnelles occupent une plus grande place; on insiste donc sur les habiletés de communication et les habiletés sociales ainsi que sur l'acquisition de comportements qui permettent de collaborer efficacement avec les autres. En même temps, l'élève développe son identité, apprend à mieux se connaître et à continuer de développer les habiletés qui lui permettent d'identifier et de gérer ses émotions, de gérer le stress et de faire preuve d'optimisme et de motivation positive. Sur le plan de la pensée critique et créative, l'élève perfectionne ses habiletés en matière de prise de décision, d'établissement d'objectifs et de résolution de problèmes.

Vie active

Au cycle moyen, l'élève continue à participer à des activités individuelles et en petits groupes, mais est aussi initié à une variété de jeux et de sports modifiés. Elle ou il examine les facteurs qui motivent ou inhibent sa participation à l'activité physique quotidienne et trouve les moyens de surmonter les obstacles. L'élève accroît donc sa capacité à être responsable de sa condition physique. L'élève continue également à mieux comprendre la relation entre la santé physique et mentale. On introduit de nouveaux concepts, tels que les composantes de la condition physique liée à la santé (endurance cardiorespiratoire, force musculaire, endurance musculaire et souplesse) et les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui ont un impact sur l'effort fourni durant la participation à des activités physiques. L'élève apprend aussi à utiliser une variété de techniques d'autoévaluation et de suivi pour se fixer des objectifs et améliorer sa condition physique. La sécurité en matière d'activités physiques porte sur les risques et les précautions pour éviter des blessures et des accidents ainsi que sur des procédures simples pour traiter des blessures mineures. L'élève élargit les connaissances acquises au cycle primaire au sujet des commotions cérébrales et des mesures de prévention dans ce domaine.

Compétence motrice

Au cycle moyen, l'élève continue à développer son équilibre et ses habiletés locomotrices avec des activités qui font appel à différentes combinaisons de mouvements et de

manipulation plus spécifiques telles que lancer, attraper et retenir. Grâce à l'exploration et à l'expérimentation d'une variété d'activités, l'élève acquiert une compréhension des concepts liés au mouvement, dont la conscience du corps, la conscience de l'espace, la conscience de l'effort et les relations que le mouvement implique, ainsi que la compréhension des principes du mouvement, tels que le fait que sa stabilité est meilleure quand son centre de gravité est plus bas. L'élève établit donc un lien entre ces concepts et ces principes afin d'améliorer la qualité de ses mouvements et de continuer à développer sa conscience de soi et de son identité en tant que personne ayant la maîtrise de ses mouvements. L'élève apprend aussi à classer les jeux et les activités selon leurs caractéristiques, et acquiert une meilleure compréhension des composantes d'une activité, de ses stratégies, et de l'utilisation de différentes tactiques pour améliorer ses possibilités de réussir lors de sa participation à diverses activités physiques.

Vie saine

Au cycle moyen, l'élève continue à développer une compréhension des facteurs qui contribuent à son état de santé physique et mentale et à celui des membres de sa famille et de sa communauté, en se concentrant toutefois sur les choix et les décisions qui influent sur sa propre santé.

En introduisant de nouvelles connaissances sur la nutrition et l'étiquetage nutritionnel, on encourage l'élève à développer sa pensée critique par rapport à ses choix alimentaires et à adopter de saines habitudes alimentaires. L'élève apprend donc à faire des choix alimentaires éclairés et à se fixer des objectifs sains dans ce domaine.

Comme l'élève à ce cycle devient plus autonome et plus responsable de sa sécurité et de celle des autres, on l'amènera à évaluer des risques, à répondre à des situations potentiellement dangereuses, en personne et en ligne, et à se protéger contre une variété de dangers sociaux, dont l'intimidation, l'abus, la violence et toute une gamme de risques associés à la technologie des communications. L'élève approfondit sa compréhension des concepts de consentement et de relations saines. L'élève apprend à connaître les dangers du tabac, du vapotage, de la consommation d'alcool et de cannabis et d'autres substances ainsi que des comportements menant à une dépendance. L'élève développe des habiletés de prise de décision et de communication nécessaires pour résister aux pressions et éviter de s'engager dans des comportements à risque.

L'élève apprend également à se comporter de façon inclusive et responsable, à montrer du respect envers les autres en personne et en ligne, et à protéger son bien-être émotionnel et sa santé mentale, ainsi que ceux des autres, en ayant une meilleure compréhension des préjugés et des stéréotypes et en sachant quels sont les comportements et les stratégies à adopter pour y remédier.

Les attentes et les contenus d'apprentissage donnent à l'élève l'occasion d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre les changements physiques à la puberté, ainsi que leur impact sur le plan émotionnel et social. Les sujets traités

comprennent la reproduction, l'image de soi, l'acceptation de soi, les relations, le consentement, les médias ayant un contenu à caractère sexuel explicite, la gestion du stress et les stratégies de prise de décision.

L'élève a l'occasion de continuer à développer sa littératie en santé mentale, d'approfondir sa compréhension des liens qui existent entre les pensées, les émotions et les actions, d'apprendre à demander de l'aide au besoin pour sa propre santé mentale et celle des autres, et de connaître les limites de sa capacité d'aider d'autres personnes aux prises avec des défis en santé mentale. L'élève continue également d'apprendre des stratégies pour faire des choix sains afin de soutenir la santé mentale.

L'élève qui est bien informé, qui a été amené à réfléchir, et qui a pu mettre en pratique les habiletés de prise de décision est susceptible de prendre des décisions plus judicieuses pour sa santé.

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 4^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 4^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 4^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 4^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Domaine A

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 4^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : reconnaître les sentiments de joie ou de satisfaction durant la pratique d'activités physiques et garder ces sentiments à l'esprit au moment de se fixer des objectifs en matière d'entraînement et de santé; Compétence motrice : gérer les émotions comme la frustration ou l'excitation pendant les jeux en petits groupes, par exemple en reconnaissant sa frustration ou son excitation, puis en inspirant profondément ou en prenant une brève pause pour se calmer; Vie saine : reconnaître les nouvelles émotions liées au début de la puberté*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (*p. ex., **Vie active** : expliquer en quoi participer à une activité à l'échelle de l'école, comme se joindre à un club ou à une équipe intra-muros, permet de gérer son stress et de faire face aux difficultés en tissant des liens sociaux; **Compétence motrice** : choisir de l'équipement offrant un niveau de difficulté et de soutien adapté pour pouvoir acquérir ou améliorer une habileté motrice; **Vie saine** : expliquer comment la connaissance des changements physiques et émotionnels liés à la puberté peut l'aider à s'adapter à ces changements lorsqu'ils se produiront).*

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement des habitudes de pensée propices à la motivation positive et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (*p. ex., **Vie active** : expliquer pourquoi la santé mentale est une source intrinsèque de motivation à fournir un effort; **Compétence motrice** : continuer de trouver des façons créatives de protéger et de conserver un objet transporté; **Vie saine** : porter attention à ses choix et habitudes alimentaires et continuer de choisir des options saines).*

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (*p. ex., **Vie active** : offrir des mots d'encouragement aux membres de son équipe durant les jeux en petits groupes et expliquer les répercussions de ce comportement; **Compétence motrice** : coopérer avec les autres membres du groupe pour concevoir une séquence de mouvements créative; **Vie saine** : expliquer les façons d'éviter d'écrire dans un message texte ou sur les médias sociaux des propos qui ne seraient pas tenus en personne; trouver des enseignements des Premières Nations, des Métis ou des Inuits pouvant l'aider à consolider ses propres relations).*

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (*p. ex., **Vie active** : expliquer ce qui lui plaît dans ses activités préférées et réfléchir à ce que cela révèle à son sujet; **Compétence motrice** : cerner les habiletés motrices maîtrisées avec confiance et celles qui lui causent*

le plus de difficultés; **Vie saine** : se fixer un objectif de saine alimentation en respectant les recommandations du Guide alimentaire canadien ainsi que ses préférences, ses besoins et sa situation et ceux de sa famille).

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (p. ex., **Vie active** : bien réfléchir aux mesures à prendre pour éviter de se blesser pendant une activité physique et les mettre en application; **Compétence motrice** : regrouper différents jeux et activités selon leurs caractéristiques communes; essayer différentes positions en roulant au sol, par exemple les bras allongés ou le long du corps ou le corps étiré ou relâché, pour déterminer la meilleure technique permettant de rouler en ligne droite; **Vie saine** : avec une ou un camarade de classe, chercher et énumérer des façons d'éviter les situations et comportements malsains qui les rendent mal à l'aise).

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 4^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., jeu de poursuite, circuit d'entraînement pour le conditionnement physique, activité rythmique, mini-joute, activités de danse, jeu coopératif*) selon sa capacité, tout en adoptant des comportements qui améliorent son état d'esprit et sa capacité à participer (*p. ex., accepter de jouer à différents postes sur le terrain; respecter les idées et les opinions des autres; prendre l'initiative en s'impliquant dans une activité; encourager les autres; parler gentiment; faire preuve de maîtrise de soi en tout temps*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]
- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d'être active ou actif (*p. ex., savoir que les règles du franc-jeu et du savoir-vivre seront respectées; avoir l'occasion de penser de façon créative et d'adapter les activités à ses besoins ou ses préférences individuelles; être à l'aise du point de vue physique et émotionnel au cours des activités*) lors de sa participation à des jeux individuels et en petits groupes ainsi qu'à des jeux d'introduction à différentes activités sportives. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pour s'assurer que tous les élèves ont l'occasion d'être actives et actifs et de participer pleinement au jeu, l'activité ne doit pas être trop

difficile, ni trop facile. Le niveau d'effort doit être juste comme il faut. Pouvez-vous, avec vos coéquipières et vos coéquipiers, trouver une autre activité appropriée pour vous et votre groupe? Pourquoi l'activité vous convient-elle ainsi qu'au groupe? »



Enseignante ou enseignant : « Certaines personnes aiment compter les points pendant les activités. En classe, nous ne le faisons pas d'habitude. Pourquoi? De quelle autre manière pouvez-vous vous lancer des défis? »

Élève* : « En classe, nous jouons pour nous amuser et apprendre. Nous ne voulons pas que les personnes se soucient de compter des points plus que de bien participer. Ce n'est pas nécessairement une mauvaise chose de compter les points, mais quand nous ne le faisons pas, ça nous encourage à coopérer et à travailler en équipe. Nous pouvons aussi nous appliquer à utiliser et à pratiquer les techniques que nous avons apprises en classe. Pour nous lancer des défis, nous pouvons nous concentrer sur la qualité de notre jeu et de celui l'équipe. »

- B1.3** déterminer des facteurs (*p. ex., plaisir; disponibilité et coût des programmes; proximité et accessibilité des centres communautaires, des lacs ou des sentiers naturels; disponibilité des supports à vélo; soutien de la famille et de ses pairs; pertinence culturelle des activités*) qui incitent à participer quotidiennement à des activités physiques à l'école, à la maison et dans sa communauté. [A1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qui vous motive à être actives et actifs à l'école et à la maison? »

Élèves : « Mes amis participent au nouveau programme de cricket de l'école le midi. Je veux me joindre à eux. » « À l'école, ça me motive quand on fait jouer de la bonne musique rythmée pendant l'activité physique quotidienne (APQ). » « Notre club d'écologie fait un jardin à l'école. J'adore passer du temps à l'extérieur, creuser et regarder les plantes pousser, mais je ne peux pas faire ça à la maison parce que je vis dans un appartement. Comme j'aide à creuser des trous et à arroser les plantes, je suis actif tous les jours. » « Mes amis et moi faisons souvent du vélo dans les sentiers près de chez nous. On s'amuse beaucoup. » « Notre centre communautaire local offre un programme gratuit sans qu'on ait besoin de s'y inscrire. Je peux y aller après l'école, quand je le peux. C'est bien parce que tout le monde peut y aller. » « J'aime danser et jouer à des jeux pendant les soirées et les fêtes du centre d'amitié ou du centre communautaire francophone. »

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

B2. Condition physique

- B2.1** **Activité physique quotidienne (APQ)** : participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., course, mini-soccer, chasse aux épingles à linge, mini-jeux olympiques, danse aérobique*) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]
- B2.2** déterminer des bienfaits de l'activité sur la condition physique et la santé physique et mentale (*p. ex., **santé mentale, santé physique et sentiment d'appartenance** : activité en plein air avec une amie; **endurance cardiorespiratoire** : course, déplacement rapide en fauteuil roulant, randonnée pédestre en forêt, natation, danse; **endurance musculaire et force** : mini-redressement assis, circuit d'hébertisme; **flexibilité** : exercice d'étirement, danse, yoga, art martial*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Aujourd'hui, nous passerons beaucoup de temps à faire des étirements d'échauffement et de récupération. Cependant, les étirements seuls ne suffisent pas à se préparer à une activité, parce qu'on pourrait s'infliger des blessures musculaires pendant que nos muscles ne sont pas encore bien réchauffés. Pour commencer, nous allons marcher, courir ou rouler de trois à cinq minutes pour réchauffer progressivement nos muscles. Nous allons ensuite étirer lentement chacun de nos principaux muscles pour les préparer à nos activités de conditionnement physique. Quelle composante de la condition physique améliorons-nous ainsi? Pourquoi est-ce important? »

Élève : « Nous améliorons notre souplesse. Une bonne flexibilité peut réduire les risques de se blesser en dansant, en faisant du sport ou en étant active tous les jours. »

- B2.3** évaluer son niveau d'effort au cours de sa participation à des activités physiques à l'aide de méthodes simples (*p. ex., test de la parole [vérifier si on peut parler lors de l'activité physique], prendre son pouls avant, pendant et après l'activité physique; rythme cardiaque, sensations*) en tenant compte des facteurs internes et externes qui peuvent modifier son niveau d'effort (*p. ex., **facteurs internes** : alimentation préalable, état de santé physique et mentale, motivation personnelle, encouragement des autres, niveau d'énergie, heure/période de la journée; **facteurs externes** : qualité de l'air, température ambiante, activité nouvelle*). [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comparez la manière dont vous vous sentez avant et après l'activité physique quotidienne (APQ). Qu'est-ce qui est différent? Qu'est-ce qui influence la manière dont vous vous sentez quand vous êtes actives et actifs? »

Élève : « Je me sens nettement plus réchauffée et énergique après l'APQ. Mon pouls s'accélère pendant l'activité, mais revient à la normale plutôt rapidement après l'effort.

Beaucoup de choses influencent la manière dont je me sens pendant l'APQ. Plus je suis en forme, plus elle me semble facile. Plus je m'exerce, plus ça devient facile de m'exercer. Mon niveau d'énergie varie d'une journée à l'autre. Si j'ai pris un bon petit-déjeuner, bien dormi la veille et que tout va bien avec mes amis et ma famille, je me sens mieux dans l'ensemble et l'APQ me semble plus facile. La température de la pièce a aussi une influence. J'aime que l'APQ ait lieu dans une pièce où l'air est frais. »

- B2.4** mettre en pratique des objectifs personnels en matière de condition physique basés sur ses champs d'intérêt et sur les résultats de son autoévaluation. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Maintenant que vous avez fait diverses activités physiques qui renforcent le cœur et les poumons, quel objectif voulez-vous vous donner en matière de capacité cardiorespiratoire? »

Élèves : « Je veux renforcer ma capacité cardiorespiratoire pour pouvoir faire du vélo pendant une heure sans m'arrêter et participer bientôt à un marathon cycliste caritatif. » « Je veux améliorer ma capacité cardiorespiratoire pour participer à une course en fauteuil roulant. »

B3. Sécurité

- B3.1** mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales, pendant l'activité physique (*p. ex., coopérer; porter des chaussures appropriées à l'activité; se tenir à une distance sécuritaire des autres lors de ses déplacements; s'assurer que les chaises sont repoussées sous les pupitres avant l'activité physique quotidienne [APQ]; respecter les règles du jeu*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « À quoi devez-vous penser pour participer de façon sécuritaire à diverses activités physiques? »

Élève : « Si je saute à la corde, je dois me rappeler que je prends beaucoup plus de place que normalement. Je dois me tenir à une bonne distance de mes camarades de classe pour ne pas les frapper avec ma corde. Si je fais des activités où l'on bouge beaucoup, je dois garder le contrôle de mes mouvements pour éviter de foncer dans d'autres personnes. Si je joue au hockey en salle, je dois utiliser l'équipement comme il le faut. Je ne dois jamais lever le bâton au-dessus de ma taille. »

B3.2 décrire des méthodes préventives communes visant à éviter les blessures et les accidents, y compris les commotions cérébrales, au cours de sa participation à diverses activités physiques (*p. ex., porter un protège-dents* pour se protéger les dents et la langue lors d'une partie de hockey communautaire; porter un casque protecteur* pour réduire les risques de blessures à la tête; choisir une pente de ski judicieusement; porter des lunettes de sécurité pour se protéger les yeux lors d'une partie de badminton; consulter la météo et se vêtir convenablement lors d'activités à l'extérieur; bien attacher ses lacets de chaussures ou les cordons de ses vêtements pour éviter qu'ils se coincent dans l'équipement*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire pour éviter une commotion cérébrale ainsi que pour reconnaître une commotion cérébrale soupçonnée et agir en conséquence? »

Élève : « Pour prévenir une commotion cérébrale, je peux être consciente de l'environnement dans lequel nous jouons et m'assurer que je ne risque pas de trébucher ou de glisser, et je peux informer un adulte de toute chose qui me semble ne pas être sécuritaire. Lorsque je me sers des escaliers, je peux m'assurer de me servir de la main courante. Je reconnais qu'il est très important de porter un casque qui est bien ajusté lorsque je pratique un sport comme le hockey ou que je participe à des activités comme la planche à roulettes ou le vélo, car cela réduit le risque de fracture du crâne ou d'hémorragie cérébrale au minimum. Cependant, je comprends que le port du casque ne prévient pas une commotion cérébrale. Pour reconnaître une commotion cérébrale, je dois en connaître les signes et les symptômes. Je pourrai ainsi peut-être les déceler quand ça m'arrive ou être le porte-parole d'un camarade de classe affecté. Je serai aussi en mesure d'indiquer à un adulte que je soupçonne une commotion cérébrale. »

* Il est important que les élèves et les parents comprennent que les protège-dents sont conçus principalement pour prévenir les blessures aux dents et aux gencives, et les casques pour prévenir les blessures au crâne. Il n'existe actuellement aucune preuve démontrant que les casques ou les protège-dents préviennent les commotions cérébrales, car ils n'empêchent pas le cerveau de bouger à l'intérieur du crâne.

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 4^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1. mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.**
- C2. mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** exécuter des exercices d'équilibre statique, individuellement ou avec des partenaires, en se servant de différentes parties du corps à des hauteurs variées, en adoptant des positions différentes et en utilisant l'équipement approprié (*p. ex., position de la planche, posture de l'arbre, posture du chien tête en bas, équilibre d'objets sur différentes parties du corps, position d'équilibre sur un banc ou un ballon d'exercice*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Avec une ou un partenaire, vous pouvez prendre différentes positions en vous soutenant réciproquement. Vous pouvez aussi créer des positions intéressantes où vous tenez chacun votre équilibre de façon individuelle : l'une ou l'un de vous pourrait par exemple prendre une position en hauteur, et l'autre, près du sol. Avec une ou un partenaire, prenez une position où seulement trois parties de vos corps touchent le sol. Combien de positions différentes pouvez-vous prendre de cette manière? »

Élève : « Je peux mettre mes mains sur le sol, et mon partenaire peut y mettre un de ses pieds. Je peux garder l'équilibre sur mes fesses, et mon partenaire, sur ses deux pieds. Je peux me tenir sur une main et un pied et mon partenaire, sur un pied. »



Enseignante ou enseignant : « Vérifiez votre position quand vous faites la planche. Assurez-vous que votre dos est droit et que vos hanches ne sont pas trop hautes ou trop basses. »

- C1.2** sauter d'un endroit peu élevé en maintenant l'équilibre et en prenant son élan, tout en faisant preuve de contrôle en terminant le saut (*p. ex., sauter d'un banc en maintenant l'équilibre; sauter par-dessus une corde et s'arrêter net après le saut*). [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pour atterrir de façon sécuritaire et contrôlée, vous devez baisser votre centre de gravité et écarter vos membres inférieurs. Vérifiez votre position. Avez-vous les bras tendus, la tête relevée, les pieds écartés à la largeur des épaules, et les genoux pliés? Avez-vous atterri sur vos pieds en douceur? Imaginez que des clochettes sont attachées à vos chaussures : vous devez atterrir doucement pour ne pas les faire sonner. »

- C1.3** combiner diverses habiletés motrices en variant sa vitesse, son trajet et sa direction, tout en tenant compte des autres et de l'équipement (*p. ex., sauter à cloche-pied et sautiller à vitesses variées dans un parcours en zigzag; varier la hauteur du corps et les parties utilisées lors de danses créatives, culturelles et folkloriques; varier les mouvements de tai-chi ou de yoga ainsi que leur vitesse; suivre un parcours en fauteuil roulant, en avançant et en reculant*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Créez un enchaînement de mouvements. Combinez plusieurs vitesses, directions, trajets et niveaux. N'oubliez pas de prévoir une transition en douceur entre les mouvements. »

- C1.4** envoyer et recevoir à diverses hauteurs et à vitesses variées des objets de différentes formes et tailles en utilisant différentes parties du corps et en respectant les principes fondamentaux du mouvement (*p. ex., frapper un ballon avec le pied et le recevoir à différentes hauteurs en tenant compte de son environnement; lancer et attraper un ballon avec la main dominante, puis avec l'autre; reculer pour répartir son poids afin d'absorber l'impact d'un ballon lancé avec force; lancer et attraper des foulards en exécutant une suite simple lorsqu'on apprend à jongler; lancer et attraper un ballon qui contient un objet qui fait du bruit pour faire participer les élèves ayant une déficience visuelle*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous frappez un ballon de plage, que faites-vous pour l'envoyer à votre partenaire? »

Élèves : « Je pointe la main qui frappe le ballon vers mon partenaire pour mieux viser. » « Je suis en fauteuil roulant. Je dois me placer face à mon partenaire avant

de frapper le ballon de plage et adapter la distance à ma force. Il faudra peut-être que je me rapproche pour être sûr que le ballon se rende à mon partenaire. » « Je suis malvoyante. Je demande à mon partenaire de taper des mains ou de faire du bruit pour m'indiquer où je dois lancer le ballon. »

- C1.5** contrôler, en se déplaçant dans l'aire d'activité, des objets de différentes formes et tailles, avec ou sans équipement, tout en tenant compte des autres et de l'équipement (*p. ex., frapper une balle avec un bâton de hockey; changer de direction rapidement en driblant avec un ballon de basket; dribler un ballon avec les mains ou les pieds en gardant la tête levée et en tenant compte des obstacles; faire rebondir un ballon en pivotant au cours d'une routine de gymnastique rythmique; avancer en fauteuil roulant avec un ballon de basket sur les jambes; marcher d'un bout du gymnase à l'autre en portant un volant ou une balle sur une raquette tout en évitant le contact avec les autres*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous vous déplacez sur le terrain avec votre bâton et votre balle, relevez la tête et repérez où vous allez passer pour éviter de heurter les autres ou du matériel. »

C2. Habiletés tactiques

- C2.1** utiliser ses connaissances des composantes d'une activité physique (*p. ex., habiletés motrices, structures des jeux, règles de base et lignes directrices, franc-jeu et savoir-vivre*) lors de sa participation à diverses activités physiques (*p. ex., jeux préparatoires comme le soccer deux contre deux, le volleyball de plage et le volleyball en petits groupes; activités récréatives comme la planche à roulettes et les compétitions de hula-hoop et de lancer et d'attraper un disque; jeux coopératifs comme le jeu de jongle, la marche des monstres et le ballon singe; activités de conditionnement physique comme les circuits, la course et les exercices de souplesse; activités de danse comme le mouvement créatif, la danse folklorique et les danses des Premières Nations, des Métis et des Inuits**). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous et vos deux coéquipières ou coéquipiers créez une chorégraphie, que devez-vous faire pour travailler en équipe? De quelles habiletés motrices et de quels concepts avez-vous besoin pour monter votre chorégraphie? »

* Lorsque le personnel enseignant intègre des danses basées sur les cultures des communautés autochtones aux programmes, il doit consulter les membres de la communauté culturelle pour s'assurer que les danses peuvent être utilisées et que les protocoles qui s'y rapportent sont respectés.

Élève : « Pour travailler en équipe, nous devons respecter les capacités des membres du groupe et choisir des mouvements que tout le monde peut faire. Certaines personnes peuvent faire différents mouvements adaptés à leurs capacités. Il est possible que nous devions faire des compromis pour que tout le monde s'entende sur les mouvements que nous intégrerons dans la chorégraphie. Nous devons prendre le temps de nous écouter, d'échanger des idées et de nous exercer ensemble. Pour que la chorégraphie soit intéressante, nous devons utiliser nos habiletés en équilibre et notre connaissance de différents mouvements, et aussi tenir compte de la manière dont nous bougeons, de notre emplacement et de notre interaction avec les autres. »



Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous créez un jeu de passes à deux contre deux, sur quelles règles le groupe doit-il s'entendre? »

Élève : « Nous devons nous entendre sur l'équipement et les limites de l'espace de jeu. Nous devons ensuite déterminer les autres règles, comme le nombre de passes et de pas pouvant être faits avec le ballon, ou le temps pendant lequel on peut garder le ballon. »

- C2.2** déterminer des similarités entre différentes catégories d'activités physiques (*p. ex., jeu individuel, jeu de cible, jeu filet/mur, jeu frapper/saisir, jeu de territoire*) ainsi que des tactiques qui semblent efficaces lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « On peut regrouper dans des catégories les jeux et les activités ayant des caractéristiques similaires. Dans une catégorie donnée, vous pouvez utiliser des stratégies semblables et transférer vos apprentissages d'une activité à une autre. Par exemple, pensez à des activités individuelles ayant des points en commun. Quelles stratégies pourriez-vous utiliser dans des activités comme la danse, le patinage artistique, le plongeon et la nage synchronisée pour peaufiner vos mouvements et mieux contrôler votre corps? »

Élève : « Dans toutes ces activités, il faut avoir un bon contrôle de son corps. Je pourrais essayer de renforcer les muscles de mon tronc et de mieux contrôler mon corps. Je pourrais aussi demander à d'autres personnes de me donner leurs rétroactions et faire des essais avec certains mouvements de la chorégraphie pour trouver des idées créatives. Je peux m'exercer à faire toute la chorégraphie pour pouvoir faire une transition plus en douceur entre chaque position. »



Enseignante ou enseignant : « Dans les jeux avec cible comme le curling, le golf, le bowling, la pétanque, les quilles, le fer à cheval, le tir à l'arc et le curling pour malvoyants, on met l'accent sur la précision et le contrôle lors de l'envoi d'un objet vers une cible. Quelles stratégies pourriez-vous utiliser dans toutes ces activités ou certaines d'entre elles? »

Élève : « Dans toutes ces activités, il faut prévoir la trajectoire de l'objet vers la cible. Dans certaines d'entre elles, si on a un adversaire, on peut se servir de l'équipement, comme une balle, une pierre ou un sac de fèves, pour empêcher l'adversaire d'atteindre la cible. »

- C2.3** mettre en pratique une variété de tactiques (*p. ex., activité individuelle : avoir un rythme de respiration approprié lors de la natation; activité de cible : choisir une cible plus grande afin d'augmenter ses chances de l'atteindre; activité filet/mur : adopter la position d'attente pour être prêt à recevoir le ballon; activité frapper/saisir : relancer le ballon dans un espace non couvert par l'adversaire; activité de territoire : garder la possession du ballon en faisant de courtes passes; bouger en étant consciente et conscient des autres afin de voir les espaces libérés par l'adversaire*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]*

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important de se tenir sur la plante des pieds et d'être prête et prêt à passer à l'action pendant un jeu filet/mur? »

Élève : « Dans des jeux filet/mur, nous devons être prêts à bouger rapidement si la balle arrive près de nous. Si on bouge les pieds ou si on se tient sur la plante des pieds, on est toujours prêt à réagir rapidement. »



Enseignante ou enseignant : « Lorsqu'on fait une activité de type frapper/saisir, est-ce une bonne idée de toujours frapper l'objet au même endroit? »

Élève : « Dans une activité frapper/saisir, il vaut mieux frapper la balle à différents endroits pour éviter que l'équipe adverse devine où l'objet va se diriger. »

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître; de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis (*p. ex., faire preuve de respect et comprendre les règles de conduite du jeu en gardant le silence lorsque c'est le tour des adversaires dans un jeu de pétanque; collaborer avec les autres en passant le ballon à une coéquipière ou un coéquipier; communiquer avec les coéquipières et les coéquipiers; faire attention aux autres en se déplaçant sur le terrain*); en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres.

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 4^e ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine	D1.1 nutriments	D2.1 habitudes alimentaires personnelles	D3.1 choix alimentaires plus sains dans des contextes variés
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.2 utilisation sécuritaire de la technologie D1.3 intimidation, abus et comportements non consensuels	D2.2 décisions concernant la sécurité, détermination des risques	
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.4 usage du tabac et vapotage	D2.3 décisions concernant l'usage du tabac et le vapotage	D3.2 effets à court et à long terme de l'usage du tabac (fumer, vapoter)
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.5 puberté – changements physiques; impacts émotionnels et sociaux	D2.4 puberté – hygiène personnelle	
Littératie en santé mentale		D2.5 choix sains pour la santé mentale	D3.3 gestion du stress (cognitif, comportemental)

ATTENTES

À la fin de la 4^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**
- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Alimentation saine

- D1.1** expliquer comment les principaux nutriments (*p. ex., lipides, glucides, protéines, vitamines, minéraux, eau*) contenus dans les aliments contribuent à la croissance (*p. ex., le calcium présent dans le lait fortifie les os et les dents*), à la santé physique et mentale (*p. ex., les fibres dans les céréales facilitent la digestion*), à l'apprentissage (*p. ex., un petit-déjeuner riche en protéines favorise la concentration et l'apprentissage*) et à la performance physique (*p. ex., les glucides dans les pâtes alimentaires sont une source importante d'énergie*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Faites-moi un compte rendu de ce que vous avez découvert sur les nutriments dans vos recherches. »

Élèves : « On trouve du calcium, un nutriment jouant un rôle important dans la santé des os et des dents, dans le lait, les boissons de soya enrichies et les produits laitiers comme le yogourt et le fromage, ainsi que dans des légumes-feuilles verts foncés, des haricots, des lentilles, des sardines ou du saumon en boîte. » « Les grains entiers sont une bonne source de glucides et de fibres. Les glucides nous donnent de l'énergie. Les aliments riches en fibres nous rassasient, aident nos intestins à bien fonctionner, et réduisent les risques d'avoir une maladie du cœur plus tard dans la vie. Il vaut mieux choisir, lorsque c'est possible, des produits céréaliers faibles en gras saturés, en sucre et en sodium, comme le gruau ou les pâtes de blé entier, parce que ces grains contiennent plus de fibres et n'ont pas perdu de nutriments lors de la transformation. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D1.2** décrire des risques associés à l'utilisation des technologies de la communication, y compris l'utilisation d'Internet, de messageries textes et de jeux en réseau (*p. ex., difficulté à développer des habiletés et des relations interpersonnelles saines dans le monde réel; trop peu de temps passé en personne avec la famille et les amis et trop de temps passé en ligne; risque d'entrer en contact avec des cyberprédateurs; isolement social, état dépressif, souci de se comparer aux autres et besoin de validation, perturbation du sommeil et autres troubles associés à la santé mentale*), ainsi que des précautions à prendre et des stratégies permettant d'en faire une utilisation sécuritaire. [A1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « L'Internet et les téléphones cellulaires présentent de nombreux avantages, notamment une capacité accrue d'obtenir et de partager de

l'information, de communiquer et de collaborer. Cependant, ces avantages s'accompagnent de risques et de dangers susceptibles de se produire, tels que d'être sujet à des personnes qui vous demandent des photos à caractère sexuel ou qui veulent que vous partagiez des renseignements personnels. Vous pouvez bénéficier de discuter régulièrement avec un parent ou un adulte de confiance de l'usage sécuritaire de l'Internet et du téléphone intelligent. Trop de temps consacré aux médias sociaux, aux jeux en ligne ou à nos téléphones intelligents nuit à notre santé et à notre bien-être lorsque d'autres volets de notre vie, comme passer du temps avec notre famille et nos amis ou faire nos devoirs, en souffrent. Que devez-vous faire pour utiliser ces technologies de façon sécuritaire et en prenant soin de votre santé mentale? Comment pouvez-vous trouver de l'aide en cas de problème? »

Élèves : « Quand j'utilise un appareil numérique, je dois m'assurer d'en informer un parent ou un adulte de confiance pour pouvoir lui demander de l'aide au besoin. Si possible, je devrais utiliser l'ordinateur dans un espace commun, comme la cuisine, le salon ou la bibliothèque, au lieu de m'en servir seule dans ma chambre. Je ne devrais pas communiquer mon mot de passe ou mes renseignements personnels, comme mon numéro de téléphone, l'école que je fréquente ou mon adresse. » « Je devrais limiter le temps que je passe à jouer des jeux, envoyer des messages textes, visionner des vidéos ou à naviguer l'Internet, parce que je sais que c'est plus sain d'avoir un contact en personne ou de jouer à l'extérieur. C'est facile de perdre la notion du temps en ligne et de passer trop de temps seule. » « Parfois, je me sens mal parce que les affichages de mes amis ont tellement plus de mentions "j'aime" que les miens. Je me sens généralement mieux si je m'éloigne des médias sociaux pour un certain temps. » « Je dois garder à l'esprit que les choses ne sont pas toujours ce qu'elles semblent être dans le monde virtuel et que les gens ne sont pas toujours ceux qu'ils prétendent être. Si quelqu'un me demande d'ouvrir une pièce jointe ou de cliquer sur un lien, je ne dois pas le faire. Je dois par contre fermer le message et le supprimer immédiatement, sans y donner réponse. Si quelqu'un me demande de visiter un salon de clavardage ou un site Web lorsque je suis en ligne, je vérifie d'abord avec un parent ou un adulte de confiance. Si quoi que ce soit fait que je me sens confus, mal à l'aise ou menacé, je devrais tout de suite arrêter ce que je fais et en parler à un adulte au lieu d'essayer de résoudre le problème en ligne. Je devrais aider mes amis en leur rappelant ces conseils. »

D1.3 décrire des types d'intimidation, d'abus et d'autres comportements non consensuels (*p. ex., sociaux, émotionnels, physiques, verbaux*), y compris la cyberintimidation (*p. ex., au moyen de médias sociaux, d'applications, de courriels, de messages textes, de réseaux de clavardage, de sites Web*), ainsi que leurs répercussions et les moyens appropriés de gérer ces situations. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Donnez-moi des exemples d'intimidation sociale, physique et verbale. Est-ce qu'un certain type d'intimidation peut être plus blessant qu'un autre? »

Élève : « L'intimidation sociale, c'est par exemple mettre quelqu'un à l'écart du groupe, refuser de faire équipe avec lui, répandre des rumeurs à son sujet en personne ou en ligne, partager ses informations ou ses photos personnelles sans son consentement ou l'ignorer complètement. On fait de l'intimidation physique par exemple quand on pousse quelqu'un, lui tire les cheveux ou le fait tomber. Personne ne devrait me toucher sans mon consentement. L'intimidation verbale, c'est par exemple insulter quelqu'un, le ridiculiser, se moquer de son apparence, comme de son poids, de sa taille ou de ses vêtements, et faire des commentaires sexistes ou racistes, en personne ou en ligne. Toute intimidation qui cible quelqu'un à cause de qui cette personne est – visant l'origine ethnoculturelle, le genre, les capacités ou la situation socio-économique – est aussi un exemple d'intimidation basée sur l'identité. Si je demande à quelqu'un d'arrêter ce comportement, il devrait le faire. Tous ces types d'intimidation peuvent causer de la souffrance émotionnelle. L'intimidation sociale ou émotionnelle peut être plus subtile, mais elle est au moins tout aussi blessante que l'intimidation physique. »



Enseignante ou enseignant : « Il n'est pas rare qu'une victime de violence connaisse son agresseur. En outre, la personne qui est victime de violence ne reconnaît pas toujours qu'elle est en fait une victime. Si une amie ou un ami vous confie qu'un membre de sa famille crie souvent contre lui, la ou le frappe, la ou le touche de façon inappropriée ou fait preuve de toute autre forme de violence, comment pourriez-vous l'aider? »

Élève : « Je dirais à mon amie d'en parler à un adulte en qui elle a confiance et si nécessaire de continuer à le dire à d'autres adultes jusqu'à ce qu'elle obtienne de l'aide, car il peut être risqué de garder ce genre de secret. En cours de route, je l'écouterais et la soutiendrais. »



Enseignante ou enseignant : « Si vous êtes témoin de cyberintimidation, que pouvez-vous faire? »

Élève : « Je peux défendre la personne qui se fait cyberintimider. Je peux lui dire de se déconnecter et essayer de trouver de l'aide. Je peux en parler à un adulte en qui j'ai confiance. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D1.4** décrire les effets sur la santé (*p. ex., dépendance, cancer, troubles respiratoires, espérance de vie réduite*) des substances (*p. ex., nicotine, goudron, plomb, formaldéhyde, ammoniac, arsenic*) contenues dans les produits de tabac* et de vapotage (*p. ex., cigarette, cigarette électronique, cigare, pipe, tabac à mâcher, tabac à priser*) et dans la fumée.

* Ce contenu d'apprentissage dénonce le fait que la consommation de produits de tabac commerciaux est nuisible à la santé. Il ne traite pas de l'utilisation cérémonielle du tabac naturel dans les cultures des Premières Nations et des Métis.

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels sont les dangers associés à la nicotine et au goudron? »

Élève : « La nicotine crée une forte dépendance et est absorbée rapidement par le corps. Le manque de nicotine peut être très pénible pour la personne et lui causer du stress. Le goudron est fait de milliers de substances chimiques. Beaucoup de ces substances peuvent causer le cancer et d'autres maladies. Le goudron est composé de milliers de produits chimiques nocifs et lorsqu'il est inhalé, il peut former une couche collante à l'intérieur de nos poumons. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D1.5** décrire les changements physiques qui se produisent à la puberté (*p. ex., développement de la pilosité, mue de la voix, odeurs corporelles, forme du corps, menstruation, développement des seins*), ainsi que l'impact émotionnel et social que la puberté risque de provoquer chez les jeunes. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « À la puberté, nos corps subissent beaucoup de changements. Chaque personne vit ces changements à un rythme et à un moment différents. Il est normal de prendre du poids pendant cette période, et il est parfois difficile de s'habituer à ces changements si rapides. Les émotions peuvent être beaucoup plus intenses. Quelles émotions pourriez-vous avoir lorsque vous commencez à vivre les changements associés à la puberté? Comment pouvez-vous composer avec ces changements? »

Élève : « Je pourrais ressentir par exemple de l'enthousiasme, de la joie, de la gêne, de la confusion et de la peur. Il est parfois difficile de mettre en mots ce que je ressens et d'expliquer ce qui me semble différent. Je sais que ça fait partie de ma croissance. J'essaie de porter attention à ce que je ressens et à la situation, ce qui m'aide à la gérer. Je peux poser des questions, parler à une amie, un parent ou un adulte de confiance, et obtenir de l'aide au besoin. Je peux aussi utiliser certaines des stratégies que j'ai apprises pour prendre soin de ma santé physique et mentale, comme faire de l'activité physique. »



Enseignante ou enseignant : « Quand votre corps commence à se développer, qu'est-ce qui peut changer dans votre vie sur le plan social? »

Élève : « Les relations avec les amis peuvent changer, parce que parfois les gens commencent à s'intéresser à d'autres choses, à divers moments. Certaines personnes peuvent éprouver des sentiments d'attachement envers d'autres. Elles veulent plus qu'une simple amitié et commencent à vouloir sortir ensemble. Parfois, les gens nous traitent comme si nous étions plus âgés que nous ne le sommes à cause de notre

apparence, mais on devrait être traité en fonction de notre âge et avec respect. Il arrive que nos camarades de classe, nos amis ou notre famille fassent des commentaires ou se moquent des changements de notre corps, ce qui n'est pas acceptable. »



Enseignante ou enseignant : « Dans certaines cultures, des traditions associées à la puberté marquent la transition entre l'enfance et la vie adulte. Pourriez-vous m'en donner quelques exemples? »

Élève : « Dans le judaïsme, on organise une bar-mitsva ou une bat-mitsva lorsqu'une personne a 13 ans. À cet âge, elle est considérée comme majeure selon la loi religieuse et peut alors participer en tant qu'adulte à la vie de la collectivité. Plusieurs communautés autochtones ont des rites de passage servant à souligner que l'adolescent est maintenant prêt à assumer un rôle d'adulte dans la société. »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** déterminer vos habitudes alimentaires personnelles afin de prendre conscience de vos choix alimentaires et de développer des habitudes plus saines, en vous basant sur les recommandations et les directives des guides alimentaires canadiens (*p. ex., faire de l'eau sa boisson de choix; manger des légumes et des fruits en abondance; prendre ses repas en bonne compagnie; aider à faire les courses et à préparer les repas à la maison; piéger, pêcher, chasser, récolter et cultiver des aliments*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous décidez d'adopter des habitudes alimentaires saines, que devez-vous faire pour être sûr d'atteindre votre objectif? »

Élève : « Je dois noter mon point de départ et faire un suivi de mes progrès. Je dois préparer un plan. Pour avoir plus de chances de réaliser mon objectif, je peux discuter d'alimentation saine avec ma famille, apprendre à préparer des repas simples, aider mes parents à faire ma boîte à lunch et tenter de prendre mes repas avec ma famille ou mes amis aussi souvent que possible. »



Enseignante ou enseignant : « Il est important d'être consciente et conscient de vos habitudes alimentaires. Comme vous êtes en quatrième année, vous n'avez pas toujours le contrôle de ce que vous mangez, mais vous pouvez essayer de faire des choix éclairés pour développer des habitudes alimentaires saines. Par exemple, vous pouvez faire de l'eau votre boisson de choix, si possible. Cependant, adopter une alimentation saine, c'est bien plus que choisir les aliments que vous consommez; il faut aussi se rendre compte de l'endroit, du moment, de la manière et de la raison

pour laquelle vous mangez. Décrivez une expérience alimentaire récente et expliquez comment vous auriez pu la rendre plus saine. »

Élève : « J'ai mangé une variété d'aliments sains, mais j'ai pris mon repas seul sur le canapé en regardant la télévision et je n'ai pas vraiment porté attention aux aliments que je mangeais. Je peux être plus attentive à mes habitudes alimentaires et prendre le temps de manger en observant si j'ai faim ou si je suis rassasiée, je peux aussi participer à la planification et à la préparation des repas, et vraiment prendre plaisir à manger. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D2.2** mettre en pratique un processus décisionnel (*p. ex., déterminer les dangers et les risques potentiels, trouver des façons d'assurer sa sécurité, considérer les pour et les contre des différentes options, envisager l'appui d'un adulte de confiance, choisir l'option la plus sécuritaire, agir et réfléchir à sa décision, voir s'il y a lieu d'améliorer quelque chose pour la prochaine fois*) afin d'évaluer les risques et de prendre des décisions éclairées dans diverses situations (*p. ex., en chaise roulante, à vélo, en ligne, en préparant des aliments*). [A1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « À quoi devez-vous penser pour assurer votre sécurité lorsque vous allez en ligne? Qui peut vous aider à prendre des décisions judicieuses? »

Élève : « Je dois me rappeler que les informations que je trouve en ligne sont peut-être fausses ou ne montrent qu'un point de vue. L'Internet peut contenir des choses qui sont malsaines, dangereuses ou contraires à la loi. Je dois vérifier tout ce que je lis avant de croire, de répéter ou de transmettre une information. Je ne dois pas partager mes renseignements personnels comme mon âge, mon lieu de résidence ou mon numéro de téléphone. Je ne dois pas donner des renseignements financiers à quiconque en ligne. Je sais que les informations concernant mes activités en ligne, comme jouer à des jeux, partager des photos ou envoyer des messages peuvent rester enregistrées pendant des années et peuvent avoir des conséquences pour mon futur; je fais donc attention à ce que je fais en ligne. Je respecte la vie privée de mes pairs en n'affichant pas et en ne partageant pas leurs vidéos personnelles sans leur consentement. Si quelqu'un me demande des renseignements personnels ou une photo personnelle, je ne réponds pas et je dis ce qui s'est passé à un parent ou à adulte de confiance. »

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous savoir qu'un site Web est douteux? »

Élève : « J'ai besoin de savoir que certains sites Web ne sont pas sécuritaires. Ils peuvent présenter des risques si on me demande des renseignements personnels ou de cliquer sur des fenêtres contextuelles ou des liens qui mènent à des sites méconnus. Certains sites Web sont douteux parce qu'ils contiennent des informations très négatives, montrent de la violence, propagent la haine ou contiennent des images qui me

rendent confus ou mal à l'aise. Certains sites Web encouragent les utilisateurs à se livrer à des escroqueries ou à d'autres activités illégales. Si j'ai des doutes, je devrais demander à un parent ou à un adulte de confiance de me guider vers les meilleurs sites, et toujours leur parler des sites que je visite. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « À quoi devez-vous penser pour assurer votre sécurité lorsque vous vous préparez une collation après l'école? »

Élève : « Je dois vérifier que les aliments devant être réfrigérés ont bien été gardés au frais, et que mes mains, les surfaces de travail et les ustensiles sont propres. Je dois aussi savoir utiliser les appareils et les ustensiles de façon sécuritaire. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Avant de venir à l'école à vélo, à quoi devez-vous penser et que devez-vous faire pour assurer votre sécurité? »

Élève : « Je dois penser à ce que je dois apporter et faire pour assurer ma sécurité. Mon casque protecteur est-il de la bonne taille et bien attaché? Dois-je prendre des précautions à cause de la météo? Quels chemins puis-je prendre? Y a-t-il beaucoup de circulation sur ceux-ci? Comment vais-je transporter mes livres et mon déjeuner? Est-ce que quelqu'un va m'accompagner? Si oui, devrions-nous rouler côte à côte ou l'un à la suite de l'autre? Quel est mon plan en cas de problème, comme un accident, ou si mon vélo se brise? »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D2.3** examiner des comportements et des stratégies, y compris des habiletés socioémotionnelles (*p. ex., appliquer des stratégies conversationnelles comme dire “non” clairement et résolument, changer le sujet, donner des raisons, poser une question, faire une blague; réfléchir à ses valeurs, ses croyances culturelles et ses choix personnels; trouver des options pour remédier au stress; résister aux influences négatives; reconnaître les dangers de la consommation du tabac à long terme; éviter les endroits où on fume ou vapote, en particulier ceux où il y a des jeunes qui fument ou qui vapotent*) qui permettent de prendre des décisions éclairées et de résister aux pressions relatives à la consommation du tabac* et des produits de vapotage. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qui pourrait inciter quelqu'un à fumer ou vapoter ou à ne pas le faire? »

* Ce contenu d'apprentissage dénonce le fait que la consommation de produits de tabac commerciaux est nuisible à la santé. Il ne traite pas de l'utilisation cérémonielle du tabac naturel dans les cultures des Premières Nations et des Métis.

Élève : « Il y a plus de risques qu'une personne essaie de fumer ou de vapoter si ses amis ou les membres de sa famille fument ou vapotent, ou si quelqu'un la met au défi, ou s'il est facile pour elle d'obtenir du tabac et des produits de vapotage. Il y a moins de risques qu'elle essaie de fumer ou de vapoter si elle n'a pas l'âge légal pour s'acheter ces produits et qu'elle a plus de mal à en obtenir, ou si elle connaît quelqu'un qui a eu un cancer ou de l'emphysème à cause de la consommation du tabac. »



Enseignante ou enseignant : « Comment les Premières Nations et les Métis se servent-ils traditionnellement du tabac? Quelle est la différence entre leur utilisation spirituelle ou sacrée du tabac et la consommation récréative du tabac produit commercialement? »

Élève : « Chez les Premières Nations et les Métis, le tabac est souvent consommé en petite quantité durant des cérémonies de purification et de communication avec le monde des esprits. Dans leur culture, le tabac naturel est l'un des quatre médicaments sacrés avec le cèdre, la sauge et le foin d'odeur. Dans sa forme d'origine, le tabac a une utilité spirituelle. Le tabac qu'on retrouve dans les cigarettes et les cigares est mauvais pour la santé et n'a rien à voir avec la spiritualité. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D2.4** décrire l'importance des pratiques d'hygiène à la puberté (*p. ex., prendre une douche régulièrement, avoir une bonne hygiène dentaire, utiliser des produits hygiéniques, changer de vêtements de façon régulière, prendre soin des membres artificiels et des dispositifs prothétiques*). [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important de se laver et de changer de vêtements plus souvent lorsqu'on approche de la puberté? À quoi d'autre devez-vous penser? »

Élève : « Comme notre corps change, nous transpirons plus. Nous devons éviter de propager des germes et de partager des chapeaux, des brillants à lèvres, des brosses à cheveux, des boissons ou des serviettes. »

Littératie en santé mentale

- D2.5** décrire de quelles façons les choix faits tous les jours peuvent avoir une incidence positive sur sa santé mentale (*p. ex., prendre du temps pour analyser ses sentiments; dormir suffisamment, interagir socialement et sincèrement en personne avec d'autres; être physiquement active et actif; utiliser des stratégies de pleine conscience; établir des liens avec des adultes responsables et bienveillants; participer à quelque chose de « plus grand » que soi-même qui demande de contribuer au bien public*). [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous avons beaucoup discuté au sujet des choix sains tels qu'adopter de bonnes habitudes alimentaires, faire preuve de prudence, se développer de façon saine et ne pas vapoter, fumer et utiliser des drogues. Comme la santé mentale constitue une grande part de notre santé générale, tous nos choix sains nous aident aussi à être sains mentalement. Il y a d'autres choses que nous pouvons faire pour prendre soin de notre santé mentale. Quelles sont certaines des choses que nous pouvons faire tous les jours pour prendre soin de nous-mêmes sur le plan de la santé mentale? »

Élève : « Tout simplement être consciente de ma santé mentale et de mes sentiments constitue un bon point de départ. Écouter mes émotions et comprendre comment je réagis à différentes situations sont des choses qui m'aident à passer à travers les moments difficiles. Je peux penser à comment m'aider moi-même ou à obtenir de l'aide de quelqu'un d'autre en cas de besoin. Les gens font diverses choses pour prendre soin d'eux-mêmes. Je pense que l'activité physique aide tout le monde, mais certaines personnes préféreront jouer au hockey tandis que d'autres voudront faire une promenade tranquille. Pour certains, prendre de grandes respirations est une stratégie qui peut aider; pour d'autres, discuter avec un ami, utiliser une application qui aide à la pleine conscience ou encore faire quelque chose de créatif, tel que dessiner, peut changer la donne. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Alimentation saine

D3.1 déterminer les mécanismes qui encouragent des habitudes alimentaires saines dans divers contextes (*p. ex., école, patinoire, centre récréatif, centre d'achats; au camping, chez une amie ou un ami, lors des fins de semaine*). [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Notre école est saine, et nous avons un programme de petits-déjeuners et de collations. Quelle influence ces programmes ont-ils sur les habitudes alimentaires des gens? Comment peuvent-ils favoriser des habitudes alimentaires plus saines? »

Élève : « Les programmes nous donnent l'occasion de prendre régulièrement un petit-déjeuner et nous offrent un plus grand choix d'aliments sains. Ils permettent à tous les élèves de préparer et de goûter à toutes sortes d'aliments sains qu'ils ne pourraient peut-être pas manger autrement, tout en offrant un environnement où ils peuvent apprécier avec d'autres les aliments sains. Afin de promouvoir davantage des habitudes alimentaires saines, une boîte aux suggestions pourrait être disponible afin de soumettre des idées d'aliments sains à inclure au menu du programme. »



Enseignante ou enseignant : « Si vous deviez aller à un cours ou à un entraînement directement après l'école, quelle collation santé pourriez-vous préparer pour avoir de l'énergie pendant un bon moment? »

Élève : « Je pourrais préparer des morceaux de fruits ou de légumes, une portion de fromage faible en matières grasses et en sodium, ou apporter un petit contenant de craquelins de grains entiers ou des céréales de la maison. Si j'achète une collation, je dois choisir ce qui est le plus sain parmi les choix offerts. »



Enseignante ou enseignant : « À quoi devez-vous songer avant d'inviter une amie ou un ami à manger ou à dormir chez vous? »

Élève : « Je demanderais à mon amie si elle a des allergies ou des intolérances alimentaires ou si elle doit éviter de manger certains aliments pour des raisons religieuses, ou culturelles, ou autres raisons et en informer mes parents. Nous pourrions aussi préparer ensemble nos collations, en ayant cette information. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

D3.2 décrire les effets à court terme et à long terme de la fumée primaire et secondaire et les effets du vapotage.

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels sont certains des effets de la cigarette? »

Élève : « À court terme, il est possible que notre haleine soit désagréable, que nos vêtements et nos cheveux sentent mauvais, et qu'on ait des problèmes avec la famille et les amis, comme des disputes avec nos parents. Les jeunes qui fument sont plus susceptibles d'être moins actifs, de côtoyer d'autres jeunes qui fument, d'essayer d'autres drogues et de moins bien réussir à l'école. À long terme, on peut devenir dépendant, avoir les dents jaunes, s'essouffler rapidement, avoir moins d'énergie, être moins actif, développer des maladies respiratoires et développer un cancer des poumons ou de la bouche. La fumée secondaire est désagréable à respirer et donne de mauvaises odeurs aux vêtements. À long terme, le fait d'être exposé à la fumée secondaire augmente les risques de développer un cancer des poumons ou d'autres maladies respiratoires. »



Enseignante ou enseignant : « Le vapotage n'est pas destiné aux jeunes ou aux non-fumeurs. Quels sont les effets du vapotage? »

Élève : « Le vapotage n'est pas sans danger. Il existe des effets à court terme pour ceux qui vapotent comme l'exposition à des produits chimiques nocifs, notamment des taux variables de nicotine. Les non-fumeurs qui vapotent peuvent développer

une dépendance à la nicotine. Les effets à long terme de l'inhalation des substances utilisées dans les produits de vapotage ne sont toujours pas connus et font l'objet de recherche. »

Littératie en santé mentale

- D3.3** décrire diverses stratégies à utiliser pour gérer le stress dans des situations où un certain contrôle est exercé (*p. ex., relations entre pairs, maintien d'un équilibre de vie*) et dans des situations qui sont plus difficiles à maîtriser (*p. ex., déménagement dans une nouvelle maison, stress dans la famille, stress environnementaux*). [A1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le stress est une sensation qu'on ressent dans notre corps quand on est inquiet ou mal à l'aise. Il fait partie de la vie; il peut même être bénéfique en nous donnant de l'énergie et de la motivation. Prendre conscience de nos pensées et de nos émotions aide à trouver le moyen de s'aider soi-même quand une situation nous occasionne du stress, qu'on ait une certaine maîtrise de cette situation ou non. Différentes stratégies fonctionnent dans différentes situations. Quelles stratégies pourriez-vous employer quand vous vivez un stress dans une situation que vous pouvez maîtriser dans une certaine mesure? »

Élève : « Faire mes devoirs lorsque j'ai aussi beaucoup d'autres choses à faire à l'extérieur de l'école, comme du sport ou passer du temps avec mes amis est une situation que je peux trouver stressante, mais où j'exerce un certain contrôle. Je peux obtenir de l'aide pour organiser mon temps et déterminer quand je peux faire ce qui est nécessaire. Je peux aussi parler à mes enseignants de ce que je ressens. »

Enseignante ou enseignant : « Maintenant pouvez-vous donner un exemple d'une situation qui produit du stress et sur laquelle vous auriez moins de contrôle? »

Élève : « Si je me sens stressée et triste parce que mon ami va déménager, je ne serais pas capable de changer quoi que ce soit, mais je serais capable de m'aider moi-même à me sentir mieux en écrivant ce que je ressens dans mon journal ou en trouvant quelqu'un à qui parler au sujet de ce que je ressens. Je peux trouver un moyen de rester en contact avec mon ami. Je me sentirai encore triste, mais toutes ces choses pourraient m'aider à me sentir un peu mieux. »

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 5^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 5^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 5^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 5^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Domaine A

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 5^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir, au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : expliquer de quelle façon la motivation d'une personne à participer à des activités physiques est influencée par son sentiment de confiance et d'inclusion; Compétence motrice : décrire la façon dont différentes activités peuvent engendrer différents sentiments, y compris le calme, la satisfaction, l'énergie et l'excitation; Vie saine : décrire sa façon de déterminer qu'une personne se sent menacée par une autre et nommer les mesures à prendre pour aider cette personne en tant que témoin*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (*p. ex., **Vie active** : utiliser des stratégies de résolution de problèmes pour rendre plus intéressantes et amusantes les activités physiques qui semblent difficiles; **Compétence motrice** : expliquer en quoi l'essai de différentes techniques, comme la modification de la position du corps ou de la vitesse, peut l'aider à contrôler un ballon avec ses pieds tout en courant sur un terrain; **Vie saine** : savoir comment obtenir de l'aide dans différentes situations, par exemple quand elle ou il ressent beaucoup de tristesse ou d'inquiétude, se trouve en situation d'urgence ou de violence, se fait intimider ou voit quelqu'un se faire intimider, ou de façon à prévenir les blessures).*

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement des habitudes de pensée propices à la motivation positive et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (*p. ex., **Vie active** : changer son état d'esprit pour se concentrer sur ses points forts au moment d'établir des objectifs d'entraînement; **Compétence motrice** : durant la conception d'un programme comprenant des ballons et des activités locomotrices, s'efforcer d'inclure des éléments jamais essayés auparavant; **Vie saine** : réfléchir à un événement ayant causé de la déception et décrire une autre façon de voir cet événement).*

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (*p. ex., **Vie active** : collaborer avec ses pairs en dirigeant tour à tour les activités d'échauffement; **Compétence motrice** : écouter activement les idées de ses partenaires pendant le travail d'équipe pour créer une séquence de gymnastique développementale; **Vie saine** : respecter ses camarades de classe en les encourageant, en les félicitant et en évitant de les insulter ou de les exclure; respecter les différences culturelles et autres).*

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (*p. ex., **Vie active** : suivre sa progression vers ses objectifs d'entraînement et relever les points à améliorer ou à travailler; **Compétence***

motrice : expliquer comment la connaissance de ses points forts et de ses points à améliorer peut l'aider dans l'acquisition de nouvelles habiletés motrices; **Vie saine** : décrire les facteurs à considérer pour déterminer comment aider une amie ou un ami possiblement aux prises avec des problèmes de santé mentale, et établir les limites entre les actions qu'il est possible de faire soi-même et celles nécessitant l'aide d'un adulte de confiance).

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (p. ex., **Vie active** : établir des liens entre l'activité physique et l'atteinte d'objectifs personnels d'entraînement ainsi qu'une bonne santé mentale en général; **Compétence motrice** : expliquer le concept de saine compétition, les éléments qu'elle inclut et ceux qu'elle devrait exclure, et la façon dont la présence ou l'absence de ces éléments peut influencer la motivation à participer à des activités physiques; **Vie saine** : décrire la façon dont les médias peuvent influencer ses choix alimentaires).

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 5^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., échauffement, activités récréatives, activités de conditionnement physique et d'endurance, danse*) selon sa capacité, tout en adoptant des comportements qui améliorent son état d'esprit et sa capacité à participer (*p. ex., encourager les autres par des commentaires positifs; respecter les décisions des autres; faire preuve de franc-jeu; accueillir de bon gré une critique constructive; respecter les opinions des autres*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]
- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif (*p. ex., avoir l'occasion de modifier des jeux afin qu'ils soient plus inclusifs et qu'ils encouragent une participation maximale; participer à de nouvelles activités, y compris à des activités francophones; se déplacer au son de la musique en exprimant sa créativité; prendre part à des activités pendant lesquelles on peut avoir une compétition saine avec soi-même et avec les autres; avoir accès à des aires de jeu qui sont propres et attrayantes; pratiquer des activités de plein air permettant de découvrir les merveilles de la nature*) lors de sa participation à des jeux individuels et en petits groupes, ainsi qu'à des jeux d'introduction à différentes activités sportives. [A1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire pour garder l'école et les aires de jeu communautaires propres, en ordre et attrayantes, et ainsi avoir du plaisir à être actives et actifs à l'extérieur? »

Élève* : « Nous pouvons demander à l'école ou à la collectivité de mettre des bacs à déchets et à matières recyclables dans l'aire de jeu, nous en servir nous-mêmes et encourager les autres à faire comme nous. Si possible, nous pourrions aussi nous porter volontaires pour planter des arbres, car les arbres font de l'ombre et nous permettent de rester au frais. »

- B1.3** expliquer des facteurs qui peuvent motiver ou décourager la participation quotidienne aux activités physiques (*p. ex., plaisir; confiance en soi; accès à des programmes en français; appui des pairs; sentiment d'appartenance; disponibilité du transport, de l'équipement, des ressources financières; défis ou attentes relatifs au genre; habiletés motrices personnelles; habiletés organisationnelles individuelles; responsabilités familiales; appui familial; manque de temps*) ainsi que les moyens pour surmonter les obstacles à rester actives ou actifs. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nommez un obstacle à la pratique de l'activité physique tous les jours et donnez une solution possible. »

Élèves : « Je dois m'occuper de mon petit frère tous les jours après l'école, alors je ne peux pas me joindre à un club parascolaire. À la place, je joue avec mon frère à l'extérieur de chez moi et j'invite parfois des amis à se joindre à nous. » « J'aimerais jouer dans une ligue de hockey, mais ma famille n'a pas le temps de m'amener aux entraînements et l'équipement coûte trop cher. À la place, je joue au hockey dans la rue avec mes amis et ma famille après l'école et les fins de semaine. » « Je veux me joindre à un club parascolaire, mais mes parents craignent qu'il m'arrive quelque chose pendant mon retour à la maison. Je vais proposer à mes amis de s'inscrire au club avec moi, comme ça on pourra faire le trajet ensemble à pied ou en autobus. »

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

B2. Condition physique

- B2.1** **Activité physique quotidienne (APQ)** : participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., sauterelle, corde à sauter, marche rapide, déplacement en fauteuil roulant, minimatch*) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]
- B2.2** déterminer les composantes de la condition physique (c.-à-d. endurance cardiorespiratoire, endurance musculaire, force, souplesse) ainsi que les avantages de les améliorer et de les maintenir à un certain niveau (*p. ex., améliorer l'endurance cardiorespiratoire permet de prolonger l'effort physique; améliorer la souplesse permet une plus grande aisance de mouvement; améliorer la force et l'endurance musculaire permet de soulever une charge plus lourde plus longtemps*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Aujourd'hui, vous allez faire différentes activités de conditionnement physique dans ce circuit. À quoi servent ces activités? »

Élève : « Les activités du circuit nous aident à exercer différentes composantes du conditionnement physique. Les pompes contre le mur et les demi-redressements assis nous aident à renforcer nos bras et nos muscles abdominaux. Les sautilllements continus renforcent notre capacité cardiorespiratoire et les étirements de récupération améliorent notre souplesse quand nous faisons des flexions, des torsions et des activités où nous devons tendre les bras. »

- B2.3** évaluer une des composantes de sa condition physique (c.-à-d. endurance cardiorespiratoire, endurance musculaire, force, souplesse), en notant les changements qui se produisent lors de sa participation à des activités physiques, ceux qui se produisent ponctuellement ou sur une période prolongée. [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Notez la fréquence de votre pouls avant, pendant et après l'activité, ainsi que votre niveau d'effort. Faites un suivi du nombre de pas que vous faites dans une journée grâce au podomètre. Comparez ces données avec celles de la semaine suivante et celles de la semaine d'après, et partagez vos observations. »

Élève : « Je me rends compte que mon pouls s'accélère pendant l'activité et baisse après. Mon pouls revient à la normale plus rapidement et je commence à me sentir moins fatigué. Avec le podomètre, j'ai noté le nombre de pas que je fais et j'ai pu passer de 10 000 pas dans une journée à plus de 15 000 certains jours. »

- B2.4** mettre en pratique un plan personnel d'entraînement basé sur une composante de sa condition physique en tenant compte des résultats de son autoévaluation et de ses champs d'intérêt. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « À quoi devez-vous penser quand vous vous fixez un objectif en matière de condition et d'activités physiques? »

Élève : « Je dois choisir une composante de ma condition physique que je veux améliorer, évaluer mon état actuel et décider de ce que je ferai pour atteindre mon objectif. Je voudrais être capable de lancer plus loin, je dois donc renforcer le haut de mon corps. En ce moment, je suis capable de faire cinq pompes, mais je veux être capable d'en faire dix d'ici la fin du mois. Pour atteindre mon objectif, je peux essayer d'augmenter le nombre de pompes que je fais tous les deux jours. »

B3. Sécurité

- B3.1** mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales, pendant l'activité physique (*p. ex., faire preuve d'autodiscipline et de responsabilisation en matière de sécurité; pratiquer les exercices d'échauffement de façon appropriée; s'assurer que ses actions favorisent une expérience émotionnelle positive pour soi-même et pour les autres; signaler tout équipement défectueux*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous garder à l'esprit pour assurer votre sécurité quand vous jouez au football drapeaux avec vos amis? »

Élève : « Nous devons garder le contrôle lorsque nous retirons un drapeau et éviter de les plaquer ou de les pousser. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Si une ou un de vos camarades essaie une nouvelle habileté pour la première fois, que pouvez-vous faire pour l'aider à se sentir en sécurité ou plus à l'aise lorsqu'elle ou il fait une démonstration de cette habileté devant le groupe? »

Élève : « Je peux essayer de soutenir mon camarade en lui donnant des commentaires encourageants et en évitant de le déranger inutilement. Je peux aussi servir de modèle en relevant moi-même de nouveaux défis. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Si vous voyez que votre coéquipière ou coéquipier a reçu un coup à la tête à un match de soccer et vous remarquez par la suite qu'elle ou il agit différemment, que devriez-vous faire? »

Élève : « Je le mentionnerais à l'entraîneur ou à un autre adulte, parce qu'un changement de comportement ou d'émotions peut signaler une commotion cérébrale. En outre, il se peut que ma coéquipière ne se rende pas compte qu'elle a subi une blessure au cerveau. »

- B3.2** expliquer les précautions à prendre au cours de sa participation à des activités physiques en plein air (*p. ex., s'hydrater; appliquer un écran solaire; s'habiller adéquatement selon les conditions météorologiques; interpréter les indices UV; s'assurer d'avoir son auto-injecteur d'épinéphrine en cas de réaction allergique violente; avoir son bronchodilatateur en cas de crise d'asthme; lire les panneaux d'avertissement affichés dans les aires de loisirs*) afin d'en profiter pleinement tout en évitant les dangers des facteurs environnementaux pour la santé. [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le transport actif consiste à se déplacer en se servant de ses muscles au lieu de véhicules. Il contribue à réduire la pollution atmosphérique. Lorsque vous utilisez des modes de transport actif, que pouvez-vous faire pour assurer votre sécurité? »

Élève : « Je peux me faire accompagner par une ou plusieurs personnes, parce qu'on est plus en sécurité en groupe. Quand je marche ou fais du vélo ou de la planche à roulettes, je peux respecter les règles de la route et circuler si possible dans des sentiers ou des rues secondaires au lieu des routes principales. Comme ça, je ne me déplace pas entre des véhicules et je ne respire pas les gaz d'échappement des voitures. »

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 5^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1. mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.**
- C2. mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** contrôler le transfert de poids, avec ou sans équipement, lors d'exercices d'équilibre statique et dynamique, en variant la vitesse et la hauteur (*p. ex., effectuer une séquence de mouvements sur une ligne ou sur un banc; maintenir son équilibre en roulant, en pivotant, en sautant ou en sautillant rapidement puis lentement*). [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment gardez-vous l'équilibre quand vous changez de vitesse ou de hauteur? »

Élèves : « Quand je patine plus vite, je garde l'équilibre en pliant les genoux et en penchant le haut de mon corps. » « Quand je passe d'une position en hauteur à une position près du sol, mes mouvements doivent être vifs et bien arrêtés, et je dois tendre les muscles du tronc pour conserver mon équilibre. »

- C1.2** sauter en hauteur et en longueur en faisant preuve d'équilibre et de contrôle et en utilisant diverses actions corporelles (*p. ex., se propulser avec différentes parties du corps pour faire un saut en hauteur; contrôler la position de son corps en retombant sur ses pieds lors d'un saut en longueur; atterrir en douceur après un saut vertical et un demi-tour*)

dans une routine de danse; maintenir le corps droit en tournant pendant un saut en hauteur). [A1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous êtes dans les airs, tendez vos muscles pour garder le contrôle de votre corps. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Quand vous atterrissez après un saut en longueur ou en hauteur, que devez-vous faire pour conserver le contrôle? »

Élève : « Quand je fais un grand saut, je dois atterrir sur la plante des pieds et plier les genoux plus que d'habitude pour amortir le choc et garder l'équilibre. Je dois aussi tendre les bras et relever la tête. »

- C1.3** combiner diverses habiletés motrices en variant sa vitesse, sa hauteur, son trajet et sa direction tout en tenant compte des autres et de l'équipement (*p. ex., varier sa vitesse et sa hauteur lors d'une course de relais avec obstacles; exécuter une danse avec un partenaire en utilisant différentes parties du corps pour exécuter des mouvements et en variant le rythme; exécuter une danse avec ruban et ballon en variant la hauteur des lancers*). [A1.3 Motivation]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Essayez de faire l'enchaînement de mouvements le plus vite possible, puis très lentement. Quels sont les mouvements les plus faciles à faire à grande vitesse? Lentement? »

Élève : « Quand je fais certains mouvements lentement, comme les jeux de pieds avec des pas compliqués, ça me laisse le temps de bien faire l'enchaînement. Pour d'autres mouvements, comme quand je passe d'une position près du sol à une position étirée, c'est plus difficile de bouger lentement parce que je dois bien contrôler mon corps pour garder ma position pendant le mouvement. »

- C1.4** lancer et recevoir des objets de différentes formes et tailles en utilisant différentes parties du corps, en s'adaptant à différentes vitesses et en respectant les principes fondamentaux du mouvement (*p. ex., attraper un disque volant; frapper un ballon à une ou à un partenaire avec l'intérieur du pied et augmenter ou diminuer la force pour varier la vitesse; placer la balle sur un support stable pour la frapper plus facilement*). [A1.3 Motivation, 1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire pour lancer un objet plus fort? Lorsque vous attrapez un objet, comment vous adaptez-vous à sa vitesse? »

Élève : « Pour lancer un objet plus fort, je dois utiliser tout mon corps, faire un pas avec le pied opposé, faire pivoter mon corps et continuer le mouvement du bras après

avoir lâché la balle. Pour la recevoir, je dois garder les yeux sur la balle. Si elle s'approche lentement, je peux m'avancer pour l'attraper. Si elle s'approche rapidement, je dois être prêt à amortir le choc avec mon corps pour éviter qu'elle rebondisse. Je fais la même chose lorsque j'arrête la balle avec mes pieds. »

- C1.5** contrôler des objets, avec ou sans équipement, en modifiant leur vitesse et leur trajet et en tenant compte des autres et de l'équipement (*p. ex., dribler autour de cônes en ralentissant au besoin pour garder le contrôle du ballon; déplacer un anneau de feutre en contournant des obstacles; faire une course de relais en gardant le contrôle d'une balle sur une raquette; [pour les élèves ayant une déficience visuelle] manipuler une rondelle sonore afin de contourner des élèves qui servent de guide*). [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment gardez-vous le contrôle du ballon lorsque vous zigzaguez sur le terrain? Devez-vous modifier votre technique lorsque vous changez de vitesse? »

Élève : « Je dois garder le ballon assez près du pied pour le contrôler. Quand j'avance rapidement, je peux laisser le ballon s'éloigner un peu plus loin de moi. J'applique les mêmes techniques pour garder une balle près de mon bâton. »

C2. Habiletés tactiques

- C2.1** utiliser ses connaissances des composantes d'activités physiques (*p. ex., habiletés motrices, structures des jeux, règles de base et lignes directrices, franc-jeu et savoir-vivre*) lors de sa participation à une variété d'activités physiques (*p. ex., introduction à différents sports comme la crosse trois contre trois, le beep ball, le tchoukball et le mini-tennis; activités récréatives comme le disque golf, jeu de parachute, course d'orientation et jeux coopératifs; activités de conditionnement physique comme le yoga, les activités de musculation isométrique et d'endurance; activités de danse comme les mouvements de danses créatives et de hip-hop*). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment la structure d'une activité de préparation, comme le soccer aux quatre coins, permet-elle que le jeu soit inclusif et adapté à toutes et à tous? »

Élève : « Dans un jeu de soccer aux quatre coins, on utilise quatre buts et plusieurs ballons, alors tout le monde a l'occasion de participer et de contribuer au jeu, peu importe son niveau d'habileté. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qu'une compétition saine? »

Élève : « Dans une compétition saine, tout le monde fait de son mieux, s'entraide et joue franc-jeu. La compétition n'a pas seulement lieu dans le cadre d'un jeu avec plusieurs personnes. Par exemple, je peux essayer de battre mon propre record en gardant le ballon de soccer dans les airs en le frappant du pied, de la poitrine et avec la tête. »

Enseignante ou enseignant : « Quels aspects d'une activité peut-on changer pour la rendre plus stimulante et agréable pour tout le monde? »

Élève : « Nous pouvons rendre l'activité plus facile ou plus difficile en changeant les limites de l'espace de jeu. Nous pouvons utiliser un équipement différent. Nous pouvons ajouter une règle, par exemple que tous les joueurs doivent toucher une fois le ballon de plage avant que l'équipe puisse compter un point. Quand nous jouons avec une personne aveugle ou malvoyante, nous pouvons utiliser un ballon contenant une clochette ou faire un bruit lorsque nous lui envoyons l'objet pour qu'elle sache où il se trouve. »

- C2.2** décrire des similarités entre différentes catégories d'activités physiques (*p. ex., jeu individuel, jeu de cible, jeu filet/mur, jeu frapper/saisir, jeu de territoire*) ainsi que des tactiques communes efficaces qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Dans les jeux filet/mur, comme le volleyball, le lancer du ballon au mur, le badminton, le squash, le tennis de table, le paddle-ball et le tennis en fauteuil roulant, on met l'accent sur le déplacement et le contrôle d'un objet qu'on envoie au-dessus d'un filet ou contre un mur dans un espace restreint. Quelles stratégies pourriez-vous utiliser dans toutes ces activités? »

Élève : « Dans tous ces jeux, on doit essayer d'envoyer l'objet à un endroit où l'équipe ou le joueur adverse aura du mal à le renvoyer. Je dois être prête à bouger pour frapper rapidement l'objet en retour. »



Enseignante ou enseignant : « Songez aux éléments qu'ont en commun les activités comme la course ou le ski de fond, la course d'orientation, la course de fond sur piste et la marche rapide. Quelles stratégies pourriez-vous utiliser dans toutes ces activités? »

Élève : « Toutes ces activités demandent beaucoup d'endurance. La plupart d'entre elles nécessitent peu d'équipement et peuvent se pratiquer n'importe où. Elles améliorent la condition physique et l'endurance. Dans toutes ces activités, nous pourrions contrôler notre rythme. Comme ça, nous pourrions mieux doser notre énergie jusqu'au fil d'arrivée. En contrôlant notre rythme, nous pouvons accélérer dans certaines parties du parcours. »

C2.3 mettre en pratique une variété de tactiques (*p. ex.*, **activité individuelle** : ajuster sa position afin de maintenir l'équilibre en faisant du yoga; **activité de cible** : ajuster sa position et sa distance afin d'atteindre une cible; maintenir le contact visuel avec une cible afin d'améliorer sa précision; **activité filet/mur** : lancer le ballon loin de son adversaire; **activité frapper/saisir** : garder les yeux sur la balle avant de la frapper; **activité de territoire** : passer plus souvent le ballon à ses coéquipières et ses coéquipiers pour déjouer l'adversaire) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]*

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Dans les jeux avec cible, vous devez vous placer à une distance de la cible qui vous permettra de réussir sans que ce soit ni trop facile ni trop difficile. » « Pourquoi est-il important de communiquer avec vos coéquipières et vos coéquipiers pendant des jeux de territoire? » « Que devez-vous faire pour bien travailler avec les autres quand vous créez et exécutez une danse créative en équipe de quatre personnes? »

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître; de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis (*p. ex.*, faire preuve de respect en s'abstenant de parler aux autres lorsque c'est leur tour de jouer et elles ou ils se concentrent; communiquer de manière efficace avec les coéquipières et les coéquipiers durant le jeu; être conscient de la position des autres); en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres.

Domaine D

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 5^e ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 valeur nutritionnelle, information fournie sur l'emballage et les étiquettes	D3.1 influence des médias – choix alimentaires
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 services de soutien – prévention des blessures, intimidation, situations d'urgence, d'abus et de violence	D2.2 stratégies – situations menaçantes	D3.2 concept de soi
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.2 alcool – effets à court et à long terme	D2.3 stratégies de refus – consommation d'alcool, autres comportements	D3.3 facteurs – consommation ou non d'alcool et de cannabis
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 appareil reproducteur D1.4 cycle menstruel et spermatogenèse	D2.4 concept de soi, orientation sexuelle D2.5 stress émotionnel, interpersonnel – puberté	
Littératie en santé mentale		D2.6 venir en aide, savoir quand demander de l'aide	D3.4 sensibilisation à la stigmatisation

ATTENTES

À la fin de la 5^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**
- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D1.1** déterminer des personnes de confiance (*p. ex., parent, tutrice ou tuteur, membre de la famille, voisine ou voisin, enseignante ou enseignant, entraîneur ou entraîneuse, agente ou agent de police, brigadière ou brigadier scolaire, élève plus âgé*) et des services de soutien (*p. ex., les services de soutien professionnel en ligne comme Jeunesse, J'écoute, les centres jeunesse ou communautaires, le 9-1-1, le service Télésanté, les centres communautaires de santé, les services communautaires en santé mentale, les bureaux de santé, les services aux élèves*) qui peuvent apporter un appui dans les cas de blessures, de détresse émotionnelle, d'intimidation, de partage non consensuel de photos et de tout autre comportement non consensuel, de harcèlement et de situations d'abus et de violence. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Si vous vous faites intimider ou harceler, à qui pouvez-vous demander de l'aide? »

Élève : « Je peux m'adresser à un adulte en qui j'ai confiance : un parent, une enseignante, un entraîneur, une intervenante des services à la jeunesse autochtone ou un mentor communautaire. Je dois continuer à demander de l'aide jusqu'à ce que j'en obtienne. »

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire si une personne est violente? »

Élève : « Je dois m'en éloigner, aller chercher de l'aide et ne pas essayer d'intervenir directement. »

Enseignante ou enseignant : « Si vous remarquez que le comportement de votre camarade a changé et qu'elle ou il a l'air triste et bouleversé, à qui pourriez-vous demander de l'aide? »

Élève : « Je pourrais demander l'aide de mes parents... ou de mon enseignant... ou de la famille de mon camarade. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D1.2** décrire des effets à court terme et à long terme de la consommation de l'alcool ainsi que des facteurs qui influent sur le degré d'intoxication (*p. ex., quantité consommée, vitesse de consommation, type d'alcool, combinaison avec des médicaments, d'autres drogues comme le cannabis, des aliments ou des substances comme les boissons énergisantes*).

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Même en petite quantité, l'alcool peut avoir un effet sur votre corps. Plus vous buvez, plus les effets sont importants. Quels sont les effets de l'alcool à court terme? »

Élève : « À court terme, l'alcool peut détendre, mais aussi causer une réduction de la coordination et des réflexes, une hausse de la température du corps, de la somnolence, une perte d'inhibition et des difficultés à parler et à prendre des décisions sensées. Quand on est soûl, on peut vomir, s'évanouir ou avoir une intoxication. Il faut recevoir des soins médicaux si on a ces symptômes. »

Enseignante ou enseignant : « Quelles sont les conséquences à long terme pour les personnes qui consomment de l'alcool de façon nocive? »

Élève : « La consommation problématique de l'alcool à long terme peut causer une dépendance, des dommages au foie, des problèmes financiers, émotionnels ou mentaux et des conséquences néfastes sur ses relations personnelles et interpersonnelles. Les personnes qui consomment de l'alcool de façon nocive risquent de se désintéresser de l'école ou des activités qu'elles trouvaient agréables auparavant. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D1.3** déterminer les diverses parties et fonctions de l'appareil reproducteur en y associant les changements qui s'opèrent durant la puberté. [A1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les parties du corps de la femme qui se développent à la puberté sont le vagin, le col de l'utérus, l'utérus, les trompes de Fallope, les ovaires, l'endomètre et le clitoris. Dans le corps de l'homme, ce sont le pénis (avec ou sans prépuce), le scrotum, l'urètre, les testicules, la prostate, les vésicules séminales et le canal déférent. Ces parties se développent pour permettre aux humains de se reproduire. Tous les changements n'affectent pas tout le monde de la même manière et au même moment. Quels sont les changements physiques qui peuvent se produire à la puberté? »

Élève : « À la puberté, chez les filles, les seins se forment et les premières menstruations ont lieu. Il est normal de prendre du poids à cette période. Les garçons deviennent plus musclés, leur voix devient plus grave et des poils apparaissent sur leur visage et leur corps. Le pénis et les testicules grossissent. Tant chez les garçons que chez les filles, des poils apparaissent sur les aisselles, les jambes et le pubis. La vitesse de ces changements varie d'une personne à l'autre. »

D1.4 expliquer le rôle du cycle menstruel et de la spermatogenèse dans la reproduction et le développement global.

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le terme médical “menstruation” fait référence au saignement mensuel de l’utérus qui commence à la puberté. Toutes les femmes n’ont pas leurs premières menstruations au même âge. Habituellement, tous les mois, un ovule quitte un ovaire et descend la trompe de Fallope pour se rendre dans l’utérus. Pour se préparer à une possible fécondation, les parois de l’utérus créent une couche supplémentaire de sang et de tissu, qui sert de coussin pour accueillir l’ovule. Si un ovule est fécondé, il se fixe à la paroi de l’utérus et commence à se développer en embryon. S’il n’y a pas de fécondation, la couche supplémentaire de l’utérus, devenue inutile, est évacuée par le vagin. C’est ce qui crée l’écoulement de sang qui se produit tous les mois. On appelle ce processus le “cycle menstruel”. Pouvez-vous résumer à quoi il sert? »

Élève : « C’est la manière dont le corps de la femme se prépare à la grossesse. »

Enseignante ou enseignant : « Les testicules sont les glandes dans le scrotum du corps masculin qui fabriquent les spermatozoïdes et les hormones à partir de la puberté. Une fois que les spermatozoïdes sont créés dans les testicules, ils peuvent passer par l’épididyme pour se rendre au canal déférent, où ils sont stockés jusqu’à ce qu’il y ait une éjaculation. Pendant une éjaculation, la prostate relâche un liquide qui se mélange aux spermatozoïdes venant du canal déférent pour former le sperme et le tout quitte le corps par l’urètre. Une fécondation peut avoir lieu quand le sperme est éjaculé dans le vagin et que le sperme entre en contact avec un ovule. Il est aussi possible de féconder des ovules à l’aide de technologies de reproduction assistée. À quoi sert la fabrication du sperme? »

Élève : « Le sperme joue un rôle essentiel dans la fécondation. Lorsque le spermatozoïde d’un homme féconde l’ovule d’une femme, une grossesse se produit. »

Enseignante ou enseignant : « Nous venons de décrire le rôle des menstruations et de la fabrication de sperme sur le plan physique. Quels autres effets ces changements ont-ils? »

Élèves : « Les gens ne vivent pas tous ces changements en même temps ou de la même manière, alors ce n’est pas bien de se moquer de quelqu’un à cause de ces changements. Ça peut être très blessant. » « Dans ma culture et ma famille, le passage à l’âge adulte est une occasion de célébrer. » « Dans diverses cultures autochtones, les femmes sont considérées avec le plus grand respect et les menstruations sont considérées comme sacrées. » « On ne parle pas de la puberté dans ma famille. Ce que je vois dans les médias et sur Internet est un peu mêlant, alors c’est bien de comprendre ce que sont réellement ces changements. Plus j’en sais, mieux je peux prendre soin de moi-même. »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** évaluer la qualité de différents produits alimentaires en se servant de l'information fournie sur les étiquettes d'emballage afin de choisir judicieusement des aliments sains et salubres. [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les étiquettes des aliments présentent beaucoup de renseignements, comme le nom du produit, la taille d'une portion et le nombre de calories par portion, les propriétés attribuées au produit, une liste d'ingrédients et un tableau de la valeur nutritive. Ce tableau indique les nutriments que contient le produit et d'autres renseignements, par exemple la quantité de sodium. Comment pouvez-vous vous servir de ces renseignements pour évaluer vos choix alimentaires? »

Élèves : « Je peux regarder le tableau de la valeur nutritive pour savoir quelle quantité de gras saturés, de sucre et de sodium le produit contient. Je peux me servir de ces connaissances pour faire des choix alimentaires plus sains à la maison et aider ma famille à acheter des produits plus santé. Être en mesure de faire des choix alimentaires plus sains régulièrement peut m'aider à réduire ma consommation de sodium, sucre et gras saturés. Je peux aussi comparer et choisir des aliments riches en nutriments, comme les fibres, le potassium et le calcium. » « Les tableaux de la valeur nutritive et les listes des ingrédients sont utiles, mais je peux aussi faire des choix en fonction de ce que j'aime, parce que je sais qu'adopter des habitudes alimentaires saines est un processus de longue durée et que je peux donc manger des friandises de temps en temps. » « Je peux aussi consulter la liste des ingrédients pour déterminer les produits qui contiennent des arachides et, si un membre de ma famille y est allergique ou si je choisis des collations à apporter à l'école, ainsi les éviter. Je peux utiliser le même type de renseignements sur les ingrédients et la valeur nutritionnelle des plats dans les restaurants et les restaurants-minute. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D2.2** démontrer sa capacité à faire face à diverses situations menaçantes en utilisant des habiletés socioémotionnelles (*p. ex., habiletés liées à la conscience de soi, incluant les habiletés d'autorégulation, d'adaptation et de maîtrise des émotions; habiletés relationnelles, y compris savoir s'affirmer et refuser*) et en adoptant des stratégies pour assurer sa sécurité (*p. ex., réfléchir avant d'agir; rechercher l'aide d'adultes de confiance; s'affirmer pour se protéger des influences négatives; dresser une liste d'organismes francophones réputés qui apportent leur appui aux jeunes en détresse; faire appel aux enseignements culturels*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire pour aider une amie ou un ami qui vous parle d'une situation où elle ou il se sent intimidé ou en danger? Que pouvez-vous faire si vous êtes témoin d'une telle situation? »

Élève : « Je peux écouter mon ami et discuter des façons de se défendre lorsque quelqu'un nous intimide, y compris en dénonçant le comportement en question et en affirmant fermement que les propos racistes ou homophobes ne sont pas acceptables, même lors de plaisanteries. Si je suis avec lui quand ça arrive, je peux défendre mon ami ou obtenir de l'aide en m'adressant à un adulte de confiance. »



Enseignante ou enseignant : « Quelles stratégies pourriez-vous utiliser dans une situation où vous êtes harcelés, critiqués, exclus ou traités différemment en raison de ce que quelqu'un a pu penser de votre sexe, race, culture, religion, orientation sexuelle, forme physique, poids ou de vos capacités? »

Élève : « Différentes situations peuvent nécessiter différentes stratégies. Il est parfois préférable de s'affirmer et tenir tête à la personne qui nous maltraite, en parlant avec assurance. Si on se sent menacé, il est plus prudent d'éviter la confrontation en ignorant la personne, en trouvant une excuse pour s'éloigner ou en obtenant de l'aide. C'est une bonne idée de prêter attention à comment on se sent dans ce genre de situation et de partager ses sentiments avec un adulte en qui on a confiance. »



Enseignante ou enseignant : « Comment les enseignements de la roue de médecine des Anishinaabek peuvent-ils vous aider à envisager des stratégies de sécurité personnelle? »

Élève : « Les quatre quadrants de la roue de médecine des Anishinaabek peuvent m'aider à réfléchir à ma sécurité et à mon bien-être sur les plans de la santé physique, émotionnelle, spirituelle et mentale. Chaque communauté autochtone a sa façon de concevoir la santé des gens, des communautés et de l'environnement de manière holistique. Les cultures autochtones peuvent me servir de point de repère pour réfléchir à mon être et au monde. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D2.3** décrire des habiletés relatives à la prise de décisions, à l'affirmation de soi et au refus pour résister à la pression des pairs quant à la consommation d'alcool ou à tout autre comportement (*p. ex., tabagisme**, *vapotage*, *consommation de drogues*, *pratique compulsive de jeux de hasard et de jeux vidéo*) pouvant mener à une dépendance.
[A1.4 Relations, 1.6 Pensée]

* Cet exemple renvoie aux produits de tabac commerciaux. Il ne traite pas de l'utilisation cérémonielle du tabac naturel dans les cultures des Premières Nations et des Métis.

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que pourriez-vous faire si quelqu'un essaie de vous forcer à boire de l'alcool ou à fumer? »

Élève : « Je peux essayer d'éviter les situations où on pourrait m'offrir des boissons alcoolisées ou des cigarettes. Si c'est impossible, je peux dire clairement et d'un ton ferme que je ne veux pas en prendre. Je peux aussi mentionner des problèmes que je préférerais éviter, comme la mauvaise haleine, des maladies et des troubles, ou simplement faire une blague et changer de sujet. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D2.4** déterminer les facteurs communs qui influent sur le développement du concept de soi, y compris son orientation sexuelle (*p. ex., la conscience de soi, la connaissance de soi, le milieu social, l'opinion des autres, les stéréotypes, la reconnaissance de ses points forts et de ses besoins, les compétences sociales, l'identité culturelle, le soutien offert, l'image corporelle, la santé mentale et le bien-être émotionnel, les habiletés physiques*) et comment ces facteurs peuvent favoriser sa santé et son bien-être. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le concept de soi ainsi que la santé mentale et le bien-être d'une personne peuvent être affectés par un certain nombre de facteurs internes et externes qui agissent de concert. Les facteurs internes viennent de l'intérieur de nous-même. Ils comprennent le fait d'avoir un but dans la vie, d'être capable d'arriver à une idée claire de qui nous sommes et de la maintenir, d'avoir un fort sentiment d'identité culturelle, de sentir que nous avons le droit de prendre des mesures pour améliorer les choses et d'avoir la capacité de le faire, d'avoir des limites clairement définies, d'être optimiste, de nourrir de grandes attentes envers nous-même et de posséder les compétences nécessaires pour résoudre des problèmes. L'orientation sexuelle fait référence au sentiment d'attraction sexuelle d'une personne envers des personnes du même sexe ou de sexe différent. La compréhension de votre orientation sexuelle est un élément important du développement de votre sentiment d'identité et de votre bien-être. Il existe également des facteurs externes qui influencent votre développement; ceux-ci viennent de l'extérieur de nous-même. Pouvez-vous me donner des exemples de facteurs externes et internes de protection, des choses qui aident une personne à améliorer son concept de soi ainsi que sa santé mentale et son bien-être? »

Élève : « Les facteurs externes de protection comprennent le soutien de mes amis, de ma famille et d'adultes bienveillants, avoir un endroit sécuritaire où vivre et participer à des activités qui me rendent fier de ce que j'ai accompli. Ensemble, les facteurs internes et externes façonnent qui je suis et m'aident à *comprendre* qui je suis. »

- D2.5** décrire le stress, sur le plan émotionnel et interpersonnel, attribuable aux changements qui ont lieu à la puberté et les symptômes qui peuvent être indicatifs de problèmes de

santé mentale (p. ex., questionnement sur ses changements physiques et émotifs; ajustement à l'évolution de ses relations; intensité des sentiments et émotions; questionnement sur son orientation sexuelle; conflit entre ses désirs personnels et les valeurs et pratiques culturelles de son milieu) ainsi que des stratégies (p. ex., être active et actif; exprimer ses sentiments dans un journal intime; faire une recherche et prendre des mesures au sujet d'une préoccupation; maintenir une communication ouverte avec les membres de sa famille; parler à un adulte digne de confiance; faire des exercices de respiration contrôlée; faire de la méditation; demander conseil à une Aînée ou un Aîné, à une sénatrice métisse ou un sénateur métis, ou à une détenteuse ou un détenteur de savoir ou à une gardienne ou un gardien du savoir de son milieu culturel) pour gérer ce stress, améliorer sa résilience, maintenir un dialogue continu avec les membres de sa famille et des adultes bienveillants, et maintenir son bien-être émotionnel et sa santé mentale. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pensez à certaines sources de stress pour les adolescentes et les adolescents. Par exemple, quand on grandit, on se sent parfois complexé par son corps, mais la vitesse de cette croissance varie d'une personne à l'autre, et on n'a aucun contrôle sur celle-ci. Qu'est-ce que vous pouvez contrôler ou non pour gérer votre stress? »

Élève : « Je peux par exemple contrôler mon attitude (positive ou négative), la manière dont je témoigne du respect à moi-même et aux autres, l'aide que je demande quand j'en ai besoin, ma participation à des activités à l'école et dans la collectivité, les gestes que je pose, mon ouverture à de nouvelles idées et l'influence des autres sur mes décisions. Je n'ai pas de contrôle sur mon lieu de naissance, les membres de ma famille, la situation financière de ma famille et mes caractéristiques personnelles, comme ma couleur de peau ou de cheveux, mon orientation sexuelle et la forme et la structure générales de mon corps. Je pourrais avoir un trouble d'apprentissage, une déficience physique ou un problème de santé. Tous ces aspects font de moi qui je suis. Je ne peux pas les contrôler, mais je peux contrôler ce que je fais et comment j'agis. Je peux entre autres être complexée par mon physique quand je cours ou nage, mais puisque j'aime ces activités, je vais continuer à les pratiquer.»

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « C'est normal de ressentir du stress et diverses émotions à différents moments, comme de la joie, de la tristesse, de la colère et de l'enthousiasme. Une des manières de prendre soin de sa santé mentale et de son bien-être émotionnel consiste à apprendre à avoir conscience de ses sentiments et à les surveiller. Comment savez-vous si vous avez besoin d'aide dans ce domaine? »

Élève : « Si un sentiment dure très longtemps, par exemple la tristesse, l'anxiété ou la fatigue, ça pourrait indiquer qu'on a besoin d'aide pour en trouver la cause et résoudre le problème. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Au début de l'adolescence, vous pouvez commencer à avoir de nouvelles sortes de relations et à ressentir des sentiments que vous n'aviez jamais eus auparavant. Vos relations avec vos camarades peuvent devenir plus stressantes. Vous pouvez réduire une partie du stress associé à ces nouvelles émotions et situations en sachant comment agir. Par exemple, si vous avez l'impression de ressentir de l'affection pour quelqu'un d'une manière spéciale, quels sont les moyens appropriés ou non appropriés de le lui en faire part? »

Élève : « On peut montrer à quelqu'un qu'on l'aime en étant super gentil avec lui, en parlant plus avec lui, en passant du temps avec lui ou en lui faisant part de nos sentiments à son égard. Ce n'est pas approprié de toucher quelqu'un sans sa permission, de répandre des rumeurs sur lui en personne ou en ligne, ou de se moquer de lui pour attirer son attention. C'est nocif, inacceptable et illégal de partager avec d'autres des photos privées à caractère sexuel ou de publier en ligne des rumeurs à caractère sexuel. »

Littératie en santé mentale

D2.6 décrire son rôle, et les limites de ce rôle, pour venir en aide à une personne qui peut avoir besoin de soutien en santé mentale. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous savoir qu'une ou un camarade ou quelqu'un que vous connaissez est aux prises avec un problème de santé mentale et a peut-être besoin d'aide? »

Élèves : « Je peux remarquer un changement d'humeur ou un comportement tout à fait différent de ce que je vois normalement. Je peux remarquer que la personne reste à l'écart du groupe et se sent toujours triste ou prend du retard dans ses travaux scolaires. » « Je m'inquiéteraï si j'entendais une personne dire qu'elle aimerait bien mieux se sentir, mais qu'elle n'y arrive pas. »

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce que vous pourriez faire pour aider une amie ou un ami? Qu'est-ce qu'il est important de comprendre quant aux limites de la façon dont vous pouvez aider? »

Élève : « Je peux essayer de l'encourager en lui rappelant des choses qui l'ont aidé dans le passé – tel que faire une pause, nous amuser ensemble à l'extérieur, prendre quelques bonnes respirations très profondes. Mais si ça ne marche pas, je peux l'encourager à demander de l'aide. S'il ne le fait pas et que je suis vraiment inquiet à son sujet, je peux en parler à un adulte en qui j'ai confiance. Je ne dois pas oublier qu'il est important d'obtenir de l'aide. En particulier si je suis inquiet et pense qu'il risque de se faire du mal ou peut être en danger, je dois éviter d'essayer de l'aider tout seul. »

Enseignante ou enseignant : « Si le problème semble nécessiter l'aide d'un adulte, à qui pourriez-vous vous adresser? »

Élève : « Mon enseignante, mon entraîneur, un membre de ma famille, une Aînée, un sénateur métis ou tout autre adulte de ma collectivité en qui j'ai confiance. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Alimentation saine

- D3.1** décrire comment la publicité, le marketing alimentaire et les médias influent sur les choix alimentaires (*p. ex., publicité télévisuelle, publicité intégrée à l'expérience du jeu vidéo, publicité avec appui d'une vedette et affichage dans les médias sociaux, emballage de produit, placement de produits et promotion des images corporelles idylliques et irréalistes dans des émissions de télévision et des films, promotion de régimes à la mode, programmes de fidélisation*) afin d'aider les personnes à faire des choix éclairés en matière d'alimentation (*p. ex., se renseigner sur les informations nutritionnelles des ingrédients et des nutriments; analyser les étiquettes des produits alimentaires; déterminer les renseignements d'une annonce publicitaire qui confirment sa validité; considérer d'un œil critique les messages publicitaires, le parrainage de produits par des vedettes et la réalité et la salubrité des images corporelles idéalisées dans les médias*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « À quoi pourriez-vous penser quand vous voyez une publicité où une ou un athlète professionnel boit une boisson énergisante? »

Élève : « La publicité essaie de m'inciter à acheter la boisson, mais ce n'est pas parce qu'elle montre qu'une athlète professionnelle la boit que ça veut dire que la boisson est saine pour moi ou que j'en ai besoin quand je suis active. »

Enseignante ou enseignant : « Comment réagissez-vous à une page couverture de magazine qui fait la promotion d'un régime à la mode? »

Élève : « Je dois me rappeler que l'industrie des régimes amaigrissants vise principalement à faire de l'argent et non à améliorer la santé des gens. Je me fais un point d'honneur d'ignorer tous les messages sur les régimes visant principalement la maîtrise de son poids et de son apparence, en me concentrant plutôt sur la santé. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D3.2** décrire des répercussions que des actions entreprises en personne ou en ligne, y compris des commentaires homophobes ou blessants (*p. ex., comportements négatifs comme dénigrer les autres, faire des commentaires racistes ou sexistes, se moquer de l'apparence physique ou de la capacité de quelqu'un, exclure les autres, pratiquer l'intimidation et la cyberintimidation ou le harcèlement sexuel [incluant les activités en ligne comme faire des commentaires, partager des photos ou demander qu'on partage des photos à caractère sexuel]; comportements positifs comme faire l'éloge des autres, les encourager, les inclure et les défendre*) peuvent avoir sur les sentiments, la santé mentale, y compris le bien-être

émotionnel, la réputation et le concept de soi de l'auteur des actions et sur ceux de la personne qui en est la cible. [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les actions négatives peuvent blesser les sentiments des autres, mais aussi entraîner une stigmatisation. Quand une personne semble différente de nous, que cette différence soit visible, comme une déficience physique, ou moins évidente, par exemple une maladie comme le VIH ou le sida, un problème de santé mentale comme la dépression ou une déficience visuelle ou auditive, il est possible que nous ayons une vision stéréotypée d'elle et certains préjugés à son égard. Même les stéréotypes qui peuvent sembler positifs sont nuisibles, car ils ne permettent pas aux gens d'être eux-mêmes. Les stéréotypes peuvent avoir des effets négatifs importants sur le concept de soi et sur le bien-être. Par contre, vous pouvez grandement contribuer à changer les choses grâce à vos actions. Donnez un exemple d'une action qui peut améliorer les sentiments, le concept de soi ou la réputation d'une personne. »

Élève : « Des actions positives pourraient être de demander à une personne mise à l'écart de faire équipe avec nous, de complimenter quelqu'un sur ses réalisations, de souligner son talent ou ses capacités et de veiller à ce que tout le monde puisse participer. »

Enseignante ou enseignant : « Comment vos actions positives ou négatives exercent-elles une influence sur votre concept de soi et sur votre réputation? »

Élève : « On peut se sentir bien dans sa peau en ayant une attitude positive envers les autres. Ce type d'attitude peut donner envie aux gens de nous côtoyer. Quand on est toujours négatif ou qu'on rabaisse les autres, ça a une mauvaise influence sur nous et ça peut faire que nous nous sentons mal dans notre peau. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D3.3** décrire des facteurs personnels et sociaux (*p. ex., facteur émotionnel, physique, psychologique, spirituel, culturel; démêlés avec la justice; influence des médias et des pairs*) qui peuvent mener une personne à consommer de l'alcool ou du cannabis à différentes périodes de sa vie. [A1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Dans quelle mesure les messages dans les médias sur la consommation d'alcool et du cannabis sont-ils réalistes? »

Élève : « À la télévision et au cinéma, on voit des gens qui s'amuse, sont sociables, font des choses amusantes quand ils consomment de l'alcool ou du cannabis et qui boivent ou fument parce qu'ils sont stressés. Les médias montrent rarement des images de gens qui se sont évanouis, ont causé un accident de voiture ou sont victimes de violence à cause de l'alcool ou du cannabis. Je peux penser à d'autres façons de gérer le stress, comme parler à mes amis ou lancer une balle à mon chien. »



Enseignante ou enseignant : « Certains adultes boivent des boissons alcoolisées ou consomment du cannabis lors d'activités sociales ou de célébrations. Qu'est-ce qui est différent quand une jeune personne boit de l'alcool ou consomme du cannabis? »

Élève : « Les adultes consomment légalement des boissons alcoolisées et du cannabis. Les adultes qui choisissent de boire de l'alcool ou de consommer du cannabis doivent accepter certaines responsabilités, comme faire preuve de modération, éviter d'avoir les facultés affaiblies, et respecter les lois sur l'alcool et le cannabis au volant. »

Littératie en santé mentale

- D3.4** expliquer de quelles façons nos attitudes au sujet de la santé mentale ont une incidence sur celles et ceux qui nous sont proches et comment elles peuvent contribuer à créer ou prévenir une stigmatisation. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous savons que de temps en temps nous ressentons des émotions complexes qui font qu'il nous devient difficile d'avoir l'impression de pouvoir nous intégrer ou appartenir à un groupe. Nous ressentons tous ces hauts et ces bas à divers moments. Chacun d'entre nous doit réfléchir à ce qu'il peut faire pour s'aider et aider les autres à reconnaître, à accepter et à gérer ces émotions. Par exemple, si nous réfléchissons au langage qu'on emploie, on constate que nous disons parfois des choses que nous pensons être drôles, mais qui peuvent provoquer des traumatismes et rendre d'autres personnes mal à l'aise. En ce qui concerne notre santé mentale et celle des autres, quelles sont certaines des choses que nous pouvons faire à l'école ou dans une salle de classe pour que chacune et chacun se sente à l'aise quand il s'agit de parler de sa santé mentale et de demander de l'aide? »

Élève : « Lorsque nous parlons de santé mentale de façon positive, nous nous sentons en sécurité et sommes capables d'être honnêtes et ouverts au sujet de nos sentiments. Il arrive parfois que l'on se moque de certaines personnes si elles semblent être "différentes" ou si elles expriment des émotions ou pleurent à l'école. Si quelqu'un a une mauvaise journée, nous devrions nous mettre à sa place et penser à ce que nous ressentirions. Nous pourrions aussi lui demander si elle désire parler et respecter son intimité, si c'est ce qu'elle veut. »

Enseignante ou enseignant : « Lorsque nous parlons de "nous mettre à la place de quelqu'un", cela s'appelle de l'empathie – terme qui signifie que nous avons une certaine compréhension des sentiments ressentis par les autres. Faire preuve d'empathie est un excellent moyen pour que nous nous sentions tous en sécurité dans notre salle de classe et à l'école. Lorsque nous parlons de santé mentale de façon positive, chacun se sent plus à l'aise de s'ouvrir aux autres pour parler de ses émotions difficiles à gérer ou pour expliquer qu'il vit une mauvaise journée. »

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 6^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 6^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 6^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 6^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 6^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir, au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : reconnaître ses émotions ainsi que son niveau d'énergie et de motivation durant différentes activités et la façon dont ces éléments influencent son appréciation des activités; Compétence motrice : expliquer la différence entre ses émotions durant une activité relativement facile, comme lancer et attraper un objet en position stationnaire, et une activité plus exigeante, comme lancer et attraper un objet plus petit en se déplaçant; Vie saine : décrire l'influence des émotions sur les habitudes et les choix alimentaires et comment la reconnaissance de cette influence peut l'aider à faire des choix plus sains*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (*p. ex., **Vie active** : expliquer pourquoi un casque bien ajusté et des sangles bien arrimées sur un fauteuil roulant améliorent le sentiment de sécurité, la confiance en soi et le confort pendant l'activité physique; **Compétence motrice** : utiliser des tactiques pour améliorer le jeu ou atténuer l'inconfort, par exemple en modifiant sa cadence ou sa foulée pendant la course; **Vie saine** : décrire des stratégies permettant de faire face à d'éventuelles situations difficiles lors de la garde de jeunes enfants).*

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement des habitudes de pensée propices à la motivation positive et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (*p. ex., **Vie active** : lorsque le transport est difficilement accessible, par exemple en milieu rural, recourir à des solutions de rechange telles que le covoiturage pour participer à des activités récréatives; **Compétence motrice** : connaître ses points forts et ses habiletés motrices à améliorer, par exemple tenir ou manipuler des objets avec sa main ou son pied non dominant, puis travailler à trouver des façons de tirer parti de ses points forts et de se dépasser; **Vie saine** : démontrer sa compréhension de la façon dont les saines habitudes alimentaires accroissent le niveau d'énergie et améliorent le concept de soi).*

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (*p. ex., **Vie active** : offrir des mots d'encouragement aux autres élèves pendant les activités physiques; respecter les décisions des membres de l'équipe qui agissent comme arbitres; **Compétence motrice** : proposer des idées au groupe lorsqu'un travail collaboratif doit être accompli; **Vie saine** : connaître la meilleure façon d'aider une personne en lui posant des questions et en lui offrant le type de soutien qu'elle préfère; décrire le langage verbal et non verbal pouvant servir à exprimer à une personne les sentiments qu'elle lui inspire).*

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (*p. ex., **Vie active** : déterminer quels facteurs, parmi ceux qui motivent généralement les gens à faire de l'activité physique, ont le plus*

d'influence sur sa propre motivation; **Compétence motrice** : prendre conscience de la technique utilisée pour attraper un objet lancé à différentes vitesses, par exemple se rappeler de reculer pour attraper une balle lancée avec force; **Vie saine** : réfléchir à la façon dont les stéréotypes influencent le concept de soi et mettre en lumière d'autres facteurs qui agissent sur le sentiment d'identité, par exemple se faire accepter par les autres).

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (p. ex., **Vie active** : décrire les mesures à prendre en cas de blessure superficielle; **Compétence motrice** : prévoir diverses tactiques offensives et défensives applicables à différentes situations dans les jeux de frappe et de réception; **Vie saine** : expliquer ce qui peut être fait pour combattre les stéréotypes et les préjugés et pour encourager les interactions respectueuses, l'acceptation de la différence et l'inclusion de tout le monde dans les activités sociales).

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 6^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., jeux d'introduction à des activités sportives, activités récréatives, activités de conditionnement physique, danse*) selon sa capacité, en fournissant un effort soutenu et en adoptant des comportements appropriés (*p. ex., participer pleinement; écouter sans juger; féliciter ses partenaires pour leurs efforts; utiliser le temps alloué efficacement; partager l'équipement et l'espace; être réceptif à de nouvelles activités; exprimer clairement ses émotions telles que la joie ou le mécontentement*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]
- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif (*p. ex., variété de l'équipement utilisé et de la taille des groupes; choix des activités, y compris des activités francophones; possibilité de participer à des activités adaptées à ses besoins; participation active à un jeu ou à une activité au lieu de réchauffer le banc; encouragement des instructeurs ou des parents; nouveauté de l'activité; possibilité d'avoir de la musique; compétition saine; environnement sain et sécuritaire*) lors de sa participation à des jeux individuels et en petits groupes ainsi qu'à des jeux d'introduction à différentes activités sportives. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.4 Relations]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « L'activité sera beaucoup plus amusante pour tout le monde si toutes et tous y participent. Que pouvez-vous faire pour que tout le monde y participe? »

Élève* : « Si nous formons des groupes de quatre plutôt que des groupes de huit, le tour de chacun revient très vite. Nous avons changé les limites du terrain pour qu'il soit facile pour tout le monde de jouer. »



Enseignante ou enseignant : « Quand votre groupe crée sa chorégraphie, vous devez tous participer pleinement et vous entendre sur ce que vous allez faire. Si quelqu'un n'est pas d'accord, vous devez trouver des moyens de négocier ou de faire des compromis. »

- B1.3** expliquer ses choix d'activités physiques, à l'école et durant les loisirs, en exposant les facteurs qui motivent sa participation quotidienne (*p. ex., influence des camarades ou des membres de sa famille, préférence pour des activités individuelles ou d'équipe, préférence pour des activités à l'intérieur ou à l'extérieur, disponibilité et coût de programmes communautaires, besoin de compétition saine, attrait des activités médiatisées*).
[A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment les facteurs qui vous motivent à demeurer actives et actifs influent-ils sur vos choix? »

Élèves : « J'aime beaucoup être dehors, alors je choisis des activités qui m'en donnent la chance. On a créé un nouveau groupe de randonnée et d'activités extérieures vers l'heure du déjeuner. Aucune de mes amies ne pense s'y joindre, mais le groupe me semble intéressant et je pourrais y rencontrer de nouvelles personnes. » « J'apprends la danse traditionnelle parce que je veux apprendre quelque chose qui est lié à ma culture. » « J'aime la compétition, les sports et les activités d'équipe. Je peux pratiquer beaucoup de sports d'équipe, comme le soccer, dans ma collectivité. » « Je n'aime pas les sports d'équipe, mais j'aime faire des activités avec d'autres personnes. Je fais du kayak avec ma tante les fins de semaine et, dès que j'ai l'occasion, je vais au parc de planche à roulettes avec mes amis. »

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

B2. Condition physique

- B2.1** **Activité physique quotidienne (APQ)** : participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., danse aérobique, jeu de poursuite, mini-soccer, circuit d'entraînement, randonnée pédestre, course d'orientation*) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Après notre activité physique quotidienne (APQ), nous marcherons lentement jusqu'à ce que notre fréquence cardiaque retourne à la normale. Nous ferons des exercices d'étirement pendant que nos muscles sont échauffés. Pourquoi est-il important de s'étirer pendant que nos muscles sont échauffés, et que devons-nous nous rappeler lorsque nous nous étirons? »

Élève : « Nous réduisons les risques de blessures en nous étirant pendant que nos muscles sont échauffés. Il est important de s'étirer après une activité physique. Nous devons faire chaque exercice d'étirement en maintenant une tension, mais sans douleur. »

- B2.2** expliquer comment la participation aux activités physiques améliore la condition physique (*p. ex., les activités musculaires améliorent le tonus et la force des muscles; les activités cardiorespiratoires modérées améliorent le système immunitaire; les activités qui améliorent la souplesse des articulations aident à prévenir les blessures*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Selon les Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures, les jeunes devraient passer plus de temps à l'extérieur et moins à l'intérieur, limiter les comportements sédentaires et augmenter leur activité physique. Ils devraient donc limiter à deux heures par jour le temps de loisir passé devant l'écran et avoir de neuf à onze heures de sommeil ininterrompu par nuit. Les Directives canadiennes en matière d'activité physique recommandent aux jeunes de faire au moins 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse chaque jour. Cette période devrait comprendre des activités consacrées à la souplesse, à la force et à l'endurance cardiorespiratoire et musculaire. En quoi votre participation à des activités physiques influe-t-elle sur votre santé physique et mentale? »

Élève : « Je vais nager une fois par semaine, je me rends à l'école à vélo ou en marchant tous les jours et je joue au hockey dans la rue aussi souvent que possible après l'école. La marche, le vélo, la nage et le hockey contribuent tous à mon endurance cardiorespiratoire, parce que ce sont des activités qui font battre mon cœur rapidement et qui me font respirer profondément. Ces activités contribuent également à mon endurance musculaire et à ma souplesse, mais je devrais sûrement faire davantage d'exercices axés sur ma souplesse et ma force musculaire. Au fur et à mesure que ma condition

physique s'améliore, je constate que j'ai plus d'énergie, que je tombe moins souvent malade et que je suis généralement plus positive et plus heureuse. »

- B2.3** évaluer des composantes de sa condition physique (c.-à-d. endurance cardiorespiratoire, endurance musculaire, force, souplesse) durant diverses activités physiques en notant les changements qui se produisent en cours d'activité, ponctuellement et sur une période prolongée (*p. ex., noter la fréquence de son pouls avant, pendant et après une activité; décrire les modifications de son état dans un journal de bord; consigner ses progrès quotidiens ou hebdomadaires sur une fiche informatisée*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pouvez-vous me donner des exemples de signes qui témoignent de l'amélioration de votre condition physique avec le temps? »

Élèves : « Je me tiens maintenant en appui avant ou je garde la position de la planche plus facilement qu'au début de l'année scolaire. Avant, je devais poser les genoux au sol au bout d'environ 10 secondes. Je me suis beaucoup exercée et je peux maintenant tenir fermement la position pendant plus de 20 secondes. Je peux observer que les muscles du haut de mon corps sont de plus en plus forts. » « J'ai toujours une sensation de brûlure dans les jambes après l'exercice de la chaise, mais ce n'est plus aussi difficile que ce l'était le mois dernier. Je pense que les muscles de mes jambes se fortifient. » « Je m'entraîne à me soulever de mon fauteuil roulant pour de plus longues périodes. Auparavant, mes bras se mettaient à trembler et je retombais sur mon siège. Je deviens de plus en plus fort. Je peux me soulever plus longtemps avant de commencer à trembler. »

- B2.4** mettre en pratique des plans d'entraînement basés sur son évaluation des composantes de sa condition physique (c.-à-d. endurance cardiorespiratoire, endurance musculaire, force, souplesse) et sur ses champs d'intérêt pour atteindre ses objectifs personnels (*p. ex., s'autoévaluer et tenir compte des résultats pour atteindre ses objectifs personnels; utiliser les principes d'entraînement appropriés; cerner les défis possibles et les sources de soutien; déterminer les indicateurs qui permettent de déterminer les objectifs atteints; suivre son progrès et comparer les résultats aux objectifs ciblés; reconnaître le succès; modifier les objectifs et les approches au besoin*). [A1.3 Motivation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Vous avez choisi les composantes de votre condition physique que vous vouliez améliorer : comment allez-vous faire pour atteindre vos objectifs? »

Élèves : « Je veux améliorer mon endurance cardiorespiratoire pour pouvoir faire le tour du terrain de l'école cinq fois sans m'arrêter. Je sais que je devrai atteindre mon objectif par étapes. Je commencerai par courir en prenant des pauses pour marcher au besoin, mais avec le temps je prendrai de moins en moins de pauses. » « Je veux

être capable de jouer dans une ligue de basketball en fauteuil roulant, mais je sais que je dois développer la force de mes bras pour pouvoir jouer pendant toute la durée d'un match. Je vais m'exercer à me soulever de mon fauteuil pour renforcer mes bras. »

« Mes muscles sont faibles en raison de ma dystrophie musculaire. Mon équipe soignante, composée de mon médecin, de mon ergothérapeute, de mon physiothérapeute et de mon enseignante, a créé un plan de conditionnement physique adapté à ma situation. Ce plan présente le type d'exercices et les mouvements que je peux faire sans risques. Je tenterai d'atteindre les objectifs de mon plan à mon propre rythme et je demanderai de l'aide au besoin. »

B3. Sécurité

- B3.1** mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales, pendant l'activité physique (*p. ex., éviter de prendre des risques inutiles en jouant; utiliser en tout temps de l'équipement en bon état; dégager la surface de jeu de tout obstacle; porter l'équipement protecteur requis tel un casque protecteur* pour faire de la planche à neige, des sports communautaires en équipe, du toboggan ou du vélo, entre autres; faire des activités de façon responsable et avec prudence, et respecter le protocole sur les commotions cérébrales établi par le conseil scolaire; prendre les précautions nécessaires suivant les conditions climatiques et les saisons telles qu'éviter de s'approcher de surfaces recouvertes d'une fine glace et se couvrir le visage et la tête dans les cas de froid extrême; aider quelqu'un à ajuster les sangles de son fauteuil roulant*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous vérifier pour vous assurer que votre équipement est sécuritaire? »

Élève : « Je dois m'assurer que l'équipement convient et qu'il n'est pas brisé. Par exemple, si un bâton est fissuré, on ne devrait pas s'en servir. »

- B3.2** expliquer les mesures à prendre pour traiter des blessures mineures qui peuvent survenir au cours de sa participation à des activités physiques (*p. ex., traiter l'enflure avec de la glace; nettoyer une coupure légère et y appliquer un pansement; appliquer de la pression sur une blessure qui saigne pour réduire ou arrêter le saignement; traiter une blessure immédiatement afin d'empêcher qu'elle ne s'aggrave*). [A1.6 Pensée]

* Il est important que les élèves et les parents comprennent que les casques sont conçus principalement pour prévenir les blessures au crâne. Il n'existe actuellement aucune preuve démontrant que les casques préviennent les commotions cérébrales, car ils n'empêchent pas le cerveau de bouger à l'intérieur du crâne.

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 6^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1. mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.**
- C2. mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** contrôler le transfert de poids, avec ou sans équipement, lors d'exercices d'équilibre statique et dynamique dans une variété de situations, tout en tenant compte des autres (*p. ex., exercice avec ballon suisse; passer d'une position de yoga à une autre; passer d'un mouvement de danse hip-hop à un autre avec fluidité; exercice d'équilibre debout sur une toupie; maintenir l'équilibre sur une jambe; en fauteuil roulant, tenir un objet en équilibre sur une partie de son corps*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Lorsque vous essayez, avec une ou un partenaire, de maintenir votre équilibre dans une certaine position, comment utilisez-vous votre poids et vos habiletés pour créer un équilibre stable? »

Élève : « Mon partenaire et moi nous penchons vers l'avant ou vers l'arrière pour trouver dans quelle position nous sommes les plus stables. Nous devons parfois changer la position des pieds ou notre distance par rapport au sol pour y arriver. Par exemple, nous tenir près du sol, utiliser une large base de soutien et contracter les muscles peut nous aider à rester en équilibre. »

- C1.2** combiner diverses habiletés motrices en variant sa vitesse, son trajet et sa direction tout en tenant compte des autres et de l'équipement (*p. ex., au basketball, modifier la vitesse ou la direction de sa course ou de son fauteuil roulant pour s'éloigner d'un adversaire; varier la vitesse d'exécution des mouvements en danse créative*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous créez une chorégraphie avec un cerceau, pensez à varier les figures : faites tourner le cerceau, lancez-le à votre partenaire ou faites-le rouler dans différentes directions. Réfléchissez aussi à la façon dont vous bougez dans le cerceau, autour, au-dessus et au-dessous de celui-ci, et modifiez la vitesse de vos mouvements en rythme avec ceux du cerceau. »

- C1.3** envoyer et attraper des objets variés (*p. ex., anneau, sac de fèves, balle en éponge, balle de tennis, poulet en caoutchouc*) en ajustant sa vitesse, son trajet et sa distance par rapport à la cible et en respectant les principes fondamentaux du mouvement (*p. ex., varier sa force pour lancer un disque volant à une coéquipière ou à un coéquipier, en prenant compte du poids du disque et de la force d'impact de celui-ci sur sa coéquipière ou son coéquipier et en fonction de la position relative et du type d'objet lancé ou frappé; faire rebondir un ballon vers une coéquipière ou un coéquipier pour déjouer un adversaire; frapper un ballon avec le pied; plier les genoux, étendre les bras et lever la tête pour attraper un objet; faire le suivi de son mouvement dans la direction d'une cible afin d'améliorer son lancer et sa précision*). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Assurez-vous de confirmer que votre partenaire est aussi à l'aise de lancer et d'attraper un objet avec différentes forces que vous l'êtes. Une fois que vous êtes à l'aise pour lancer et attraper un objet en position stationnaire, essayez de le lancer à votre partenaire de façon à ce que votre partenaire soit obligé de se déplacer pour l'attraper. Ensuite, essayez à nouveau en vous déplaçant tous les deux. »

- C1.4** contrôler un objet à l'aide de différentes parties du corps en variant sa vitesse, son trajet et sa direction tout en tenant compte des autres et des obstacles (*p. ex., se déplacer en tenant un ballon et en variant sa vitesse et sa direction afin de fuir un adversaire; effectuer un pas chassé avec feinte en tenant compte des obstacles; manipuler un disque de feutre lentement, puis rapidement, tout en gardant la tête levée*). [A1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Essayez différentes façons de bercer la balle avec le bâton de crosse tout en courant rapidement, lentement, vers l'avant, à reculons, en changeant de direction et en tournant sur vous-même. »

C2. Habiletés tactiques

- C2.1** utiliser ses connaissances des composantes (*p. ex., habiletés motrices, structures des jeux, règles de base et lignes directrices, franc-jeu et savoir-vivre*) de diverses activités physiques proposées (*p. ex., jeux d'introduction à différentes activités sportives; jeux de tir au basketball et jeux de balle molle à deux buts; activités récréatives comme le mini-triathlon, la randonnée, le saut à la corde et autres jeux coopératifs; activités physiques comme le tai-chi; exercices avec ballon et bande élastique de résistance; défi personnel de conditionnement physique; danses folkloriques, créatives, jazz ou hip-hop*). [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous utiliser des pas de base comme le pas latéral ou le pas touché dans différents styles de danse et d'autres activités? »

Élève : « Le pas latéral (c.-à-d. pas, croiser derrière, pas, toucher) ou le simple pas touché (c.-à-d. pas à droite, toucher, pas à gauche, toucher) sont utilisés dans de nombreuses danses folkloriques. Ces pas se trouvent aussi dans des mouvements de danse jazz et hip-hop, et nous pouvons nous en servir dans nos propres danses créatives. Nous pouvons varier en changeant notre façon de bouger ou en ajoutant des mouvements de bras. Un jeu de pied semblable au pas latéral, sans le croisé, est utilisé au basketball et au badminton lors des déplacements latéraux. »



Enseignante ou enseignant : « Quelles habiletés motrices et quels concepts du mouvement utilisez-vous lorsque vous pratiquez un sport comme le volleyball de plage? »

Élève : « Nous faisons appel à des habiletés comme le lancer et la réception contrôlés. Nous nous déplaçons sous le ballon de plage pour le lancer vers le haut et nous varions la force utilisée. Il faut être capable de se déplacer rapidement vers différents endroits du terrain pour diriger le ballon vers une portion non défendue du terrain. »

- C2.2** décrire des similarités entre différentes catégories d'activités physiques (*p. ex., jeu individuel, jeu de cible, jeu filet/mur, jeu frapper/saisir, jeu de territoire*) ainsi que des tactiques qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les sports frapper/saisir comme le cricket, les différentes versions de la balle molle, les jeux avec balle et bâton, le kickball ou soccer baseball et le beep ball demandent tous de courir, de frapper un objet, de le récupérer et de le relancer. Les coureurs frappent un objet, avec un bâton ou avec le pied, ou le lancent, et ils marquent des points en courant autour de zones désignées, qu'on appelle généralement des buts. Les joueurs défensifs tentent de récupérer rapidement

l'objet et de le renvoyer pour arrêter le coureur. Quelles stratégies ces activités ont-elles en commun? »

Élève : « Dans chacun d'eux, diriger l'objet loin des joueurs défensifs peut nous faire marquer des points. Il faut surveiller l'emplacement de la balle, réfléchir à la distance à franchir et à la vitesse nécessaire pour courir d'un but à l'autre sans se faire éliminer. Les joueurs défensifs doivent être prêts à récupérer l'objet rapidement et à travailler ensemble pour arrêter le coureur. »



Enseignante ou enseignant : « Réfléchissez à ce qu'ont en commun des activités comme l'escrime, le tai-chi, le yoga, le karaté, le kendo, le qi gong et le Pilates. Quelles stratégies utiliseriez-vous pour améliorer votre performance dans chacune de ces activités? »

Élève : « Certaines de ces activités sont des arts martiaux et servaient à l'origine à se défendre. Dans la plupart de celles-ci, la position du corps, le contrôle, la respiration, la souplesse et l'alignement sont importants. Ces activités sont axées sur le lien entre le corps et l'esprit, et requièrent de la concentration. Pour m'améliorer dans ces activités, je devrais travailler ma condition physique en général, la force du tronc et la souplesse. Mieux contrôler ma respiration serait une bonne stratégie pour améliorer ma concentration et la maîtrise de mes mouvements. »

C2.3 mettre en pratique une variété de tactiques (*p. ex., activité individuelle : trouver une vitesse confortable lors d'une course, d'une marche ou en se déplaçant en fauteuil roulant; activité de cible : à la pétanque, frapper les boules de l'adversaire pour placer les siennes à un endroit stratégique; activité filet/mur : adopter une position d'attente et être prête ou prêt à recevoir le ballon; activité frapper/saisir : renvoyer la balle rapidement pour empêcher l'adversaire de marquer un but; activité de territoire : faire rebondir le ballon à diverses hauteurs afin de le protéger; varier la hauteur de lancement d'un disque volant afin d'éviter qu'un adversaire l'intercepte*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]*

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître; de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis (*p. ex., encourager les autres, poser des questions à ses coéquipières et coéquipiers pour clarifier le plan d'attaque de l'équipe*); en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres.

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous courez, comment faites-vous pour trouver et maintenir un rythme régulier qui vous convient? »

Élève : « Il faut s'exercer pour trouver son propre rythme et essayer différentes vitesses en portant attention à la façon dont on se sent. Une bonne façon de maintenir un rythme régulier pourrait être de courir avec un partenaire qui a le même rythme que le mien. »



Enseignante ou enseignant : « Comment faites-vous, en tant qu'équipe, pour empêcher votre adversaire de marquer des points, dans des sports frapper/saisir? »

Élève : « Dans les sports frapper/saisir, nous pouvons empêcher les adversaires de marquer des points en nous plaçant stratégiquement sur le terrain, en travaillant ensemble pour capter la balle rapidement et en utilisant une personne relais pour renvoyer la balle depuis le champ extérieur afin que notre équipe atteigne rapidement le but. »



Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important, dans les jeux de territoire, de disperser largement les joueurs sur le terrain? »

Élève : « Dans les jeux de territoire, la position dispersée des joueurs donne à l'équipe de meilleures chances de faire des passes non interceptées pour ramener l'objet vers les buts. »

Domaine D

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 6^e ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 alimentation saine – facteurs d'influence D2.2 signes de faim, de soif et de satiété et bonnes habitudes	D3.1 bienfaits – alimentation saine et vie active
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 bienfaits de l'inclusion, du respect et du fait d'être accueillant	D2.3 interactions sociales positives, gestion des conflits	D3.2 responsabilités, risques – soin pour soi et les autres
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.2 effets – cannabis, drogues	D2.4 stratégies – choix judicieux, influence, alcool, tabac, cannabis	
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 médias à contenu sexuellement explicite	D2.5 changements physiques à la puberté, relations saines D2.6 choix judicieux, consentement	D3.3 stéréotypes et idées préconçues
Littératie en santé mentale	D1.4 soutien – aide professionnelle D1.5 faire des liens entre pensées, émotions et actions		

ATTENTES

À la fin de la 6^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**

- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D1.1** décrire les bienfaits de l'inclusion, du respect et de la tolérance pour soi-même et les autres. [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvons-nous rendre notre classe et notre école accueillantes pour toutes et tous? »

Élèves : « Nous pouvons mieux nous connaître les uns les autres et ne pas formuler des préjugés fondés sur ce que nous croyons savoir. » « Nous nous écoutons à tour de rôle et nous faisons preuve de respect en n'interrompant pas les autres. » « Pour éliminer les obstacles, notre école dispose d'un ascenseur pour permettre aux élèves de se déplacer facilement s'ils ne peuvent pas emprunter les escaliers. » « Lorsque nous travaillons en groupes, l'enseignante veille à ce que chaque élève se trouve un partenaire. » « Chaque élève peut trouver quelqu'un avec qui jouer ou parler pendant la récréation, s'il le souhaite. » « En classe, nous utilisons du matériel et lisons des livres décrivant différents types de familles et de relations. Nous savons que ce n'est pas tout le monde qui vit avec une mère et un père – une personne peut avoir deux mères ou deux pères (ou un seul parent ou un grand-parent, un fournisseur de soins ou une tutrice ou un tuteur), et la lecture de livres et l'utilisation de matériel qui démontrent ces différences peuvent donner à chacun le sentiment d'être inclus. »

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important d'être inclusive et inclusif? »

Élève : « Sentir qu'on n'est pas inclus dans la classe, dans l'école ou dans la société peut avoir un impact majeur sur sa santé mentale et son bien-être. Lorsque je me sens incluse et bien accueillie à l'école, je suis plus confiante et plus capable de me valoriser et de valoriser les autres. J'aime aller à l'école tous les jours, je suis motivée pour faire de mon mieux et j'aime soutenir mes camarades de classe, et j'ai l'impression que j'ai quelque chose à offrir. Tout le monde veut ressentir cela. Nous en apprenons davantage les uns sur les autres lorsque tout le monde se sent suffisamment en confiance pour partager ses expériences et lorsque nous reconnaissons l'importance d'apprécier à

la fois ce qui rend chacun de nous unique, ce que nous avons en commun et nos différents points de vue. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D1.2** décrire des effets de la consommation de cannabis et d'autres drogues (*p. ex., médicaments sur ordonnance comme les opioïdes, les opioïdes illégaux comme l'héroïne, le crack, la cocaïne, l'ecstasy, la méthamphétamine, le GHB, le LSD, les stéroïdes*) ainsi que de substances toxiques (*p. ex., essence, colle, peinture*). [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les drogues psychoactives peuvent avoir des effets divers sur votre corps qui varient selon qu'il s'agit de stimulants, de déprimeurs, d'hallucinogènes ou de divers médicaments utilisés dans le traitement des troubles mentaux. Le cannabis est une substance psychoactive. Ses effets sur votre corps dépendent de divers facteurs : la quantité consommée, la fréquence et la durée de votre consommation, la manière dont elle est consommée (comme fumer, vapoter, boire, manger ou autres), votre état émotionnel et votre état de santé mentale pré-existant, votre environnement, votre âge, l'interaction avec d'autres médicaments et votre état de santé et vos antécédents médicaux. Quels sont certains des effets possibles du cannabis sur votre organisme? »

Élève : « Le cannabis peut modifier ma perception des choses. Les distances peuvent sembler plus courtes ou plus longues qu'elles ne le sont en réalité et les choses sérieuses peuvent paraître hilarantes. De fortes doses peuvent entraîner une sensation de perte de contrôle, de la panique ou de la confusion. Les symptômes physiques comprennent les yeux rouges, la bouche sèche, un rythme cardiaque élevé et une sensation de faim. La consommation fréquente et à long terme du cannabis peut mener à une dépendance et peut aussi avoir des effets néfastes sur le développement du cerveau et la santé mentale. La personne qui cesse d'en consommer peut éprouver des symptômes de sevrage comme l'irritabilité, l'anxiété, la nausée, l'absence d'appétit ou l'insomnie. »

Enseignante ou enseignant : « En quoi ces effets du cannabis peuvent-ils influencer sur la vie d'une personne? »

Élève : « Ils peuvent affecter à la fois notre santé mentale et physique ainsi que notre comportement social. Le cannabis peut nuire aux résultats scolaires parce qu'il rend la concentration difficile. Il peut contribuer à certains comportements comme s'éloigner de la famille et des amis et peut avoir un impact sur notre motivation à faire des choses. Il peut être dangereux de consommer du cannabis surtout lorsque combiné à de l'alcool parce qu'il en amplifie les effets et augmente l'affaiblissement des facultés. Il nuit à la capacité de conduire de façon sécuritaire. Si on est enceinte, cela peut affecter le bébé. En Ontario, si on a moins de 19 ans, le fait d'en consommer, d'en acheter, d'en cultiver, d'en posséder ou d'en partager est illégal et peut entraîner des démêlés avec la justice. Le cannabis a aussi des vertus médicales, comme le

soulagement de la nausée et la stimulation de l'appétit chez les patients atteints d'un cancer, du sida ou autres affections médicales, mais le cannabis médical doit être prescrit par un médecin ou un infirmier praticien. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D1.3** décrire des répercussions du visionnement de médias à contenu sexuellement explicite, y compris de la pornographie (*p. ex., conduit à une compréhension limitée ou fausse des relations intimes, renforce des attitudes sexistes préjudiciables, promeut une image corporelle irréaliste ou idéalisée*).

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le matériel à contenu sexuellement explicite est facilement accessible et prend différentes formes, notamment les médias sociaux, les jeux en ligne, les vidéoclips, les films et la pornographie. Ce contenu peut dépeindre des personnes et des relations de manière trompeuse et inexacte et peut promouvoir des stéréotypes sexistes préjudiciables. Il peut aussi montrer des gens qui manquent de respect envers eux-mêmes ou leurs partenaires, qui ne consentent pas ou qui ne respectent pas le consentement des autres. De quelle autre manière le visionnement de matériel à contenu sexuellement explicite peut-il affecter un développement sain? »

Élève : « Dans la pornographie, les relations intimes sont souvent représentées sur une scène par des acteurs et elles ne sont pas réalistes. Des scènes irréalistes ne sont pas un modèle de relations saines, et elles peuvent affecter la perception que les gens ont de ce qu'est ou devrait être une relation respectueuse. »

Enseignante ou enseignant : « Si vous avez des questions sur quelque chose que vous voyez en ligne, où pouvez-vous obtenir des réponses? »

Élève : « Je peux parler avec un adulte en qui j'ai confiance. C'est vraiment important pour moi d'avoir quelqu'un avec qui je me sens en sécurité et qui est capable de répondre à mes questions. »

Littératie en santé mentale

- D1.4** déterminer des personnes, des ressources et des services à l'école ou dans la communauté (*p. ex., membres de la famille, travailleuses et travailleurs en santé mentale et en toxicomanie, travailleuses et travailleurs sociaux, psychologues; lieux de culte, centres de santé, centres récréatifs, organismes communautaires, maisons des jeunes, bureaux de santé publique, lignes d'assistance téléphonique*) dont l'accès peut offrir un soutien lorsqu'une personne éprouve des problèmes de santé mentale et est confrontée à des choix ou des situations associés à la consommation de drogues et d'alcool et à des comportements de dépendance. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « En quoi un appel à une ligne d'entraide ou de parler à un adulte en qui vous avez confiance peut-il aider? »

Élève : « Le fait de parler à quelqu'un peut aider à nous faire voir les choses sous un autre angle. Il faut parfois de l'aide extérieure pour gérer le stress et pour trouver des solutions. »



Enseignante ou enseignant : « On a parlé de personnes, de ressources et d'endroits qui peuvent aider les gens qui ont différents problèmes, comme la consommation de drogues et les dépendances. Il arrive parfois que des personnes se sentent accablées et aient l'impression de ne pas pouvoir se débrouiller seules. Lorsque cela se produit, elles peuvent avoir besoin d'obtenir de l'aide d'une professionnelle ou d'un professionnel spécialisé dans le soutien aux personnes qui éprouvent des problèmes de santé mentale ou qui ont un diagnostic de maladie mentale. Quels sont certains exemples d'aides professionnelles pouvant être obtenues dans notre école et notre communauté? »

Élève : « On peut faire appel à des travailleurs en santé mentale du centre d'amitié local qui œuvrent auprès des jeunes, des travailleurs sociaux, des psychologues, des conseillères, des médecins, des praticiennes de la santé ou des travailleurs de proximité. »

Enseignante ou enseignant : « Il peut parfois être difficile de savoir vers qui se tourner. Vous pouvez commencer en parlant à votre famille, à votre médecin ou à un adulte de confiance à l'école ou au sein de votre communauté, ou encore en consultant le site Web de Jeunesse, J'écoute ou tout autre site digne de confiance. Si vous-même ou quelqu'un que vous connaissez avez besoin d'aide et désirez contacter une professionnelle ou un professionnel, que feriez-vous en premier? »

Élèves : « Je pense que je me sentrais plus à l'aise en parlant à une Aînée ou à une intervenante des services à la jeunesse autochtone qui travaille dans notre communauté scolaire. » « J'aimerais parler à mon entraîneur de basketball. »

- D1.5** démontrer sa compréhension des liens entre les pensées, les émotions et les actions d'une personne et l'impact potentiel de la pensée positive et négative sur la santé mentale. [A1.1 Émotions, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Apprendre à prendre soin de votre santé mentale implique l'acquisition de compétences qui sont perfectionnées par la pratique et qui se développent avec le temps. Il est important de comprendre les liens entre nos pensées, nos sentiments et nos comportements et comment ils peuvent interagir et s'influencer réciproquement. Quelle que soit la situation, nos pensées et nos

sentiments peuvent influencer sur notre comportement et notre façon de réagir. Disons, par exemple, que vous entendez des amis parler d'aller ensemble au parc. Vous n'avez pas été invité à les rejoindre. Imaginez comment ce scénario pourrait se dérouler, une fois avec un résultat positif et une autre fois avec un résultat moins positif. »

Élève : « Lorsque j'entends ceci, ma première réaction pourrait être de me dire : "Pourquoi ne m'a-t-on pas invité? Ils ne m'aiment pas". Je pourrais me sentir blessé et me retirer ou me sentir mal et réagir en parlant négativement de ces amis. Ou bien, ma première réaction pourrait être de me dire : "Super, nous allons au parc!", en supposant simplement que je suis invité. Cette approche me donnerait envie d'aller au parc après l'école, et j'y irais d'ailleurs sûrement! »



Enseignante ou enseignant : « Quelles stratégies pouvez-vous utiliser pour contrer les pensées négatives afin de mieux gérer vos sentiments et vos actions – ce qui, dans la plupart des cas, mènera à un résultat plus positif? »

Élève : « Ma mère me dit toujours: "Présume que les autres ont de bonnes intentions" – que la personne veut bien faire par ce qu'elle dit ou fait. Je fais aussi ce que j'appelle une "affirmation à quatre doigts". Je tape chaque doigt dans ma paume et me dis un mot pour chaque doigt. Je dis des choses comme : "Je-peux-faire-ceci" ou "Tout-ira-très-bien". »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** démontrer ses connaissances des facteurs médicaux, émotionnels, sociaux et d'ordre pratique (*p. ex., allergies et sensibilités alimentaires, goût et aversion, stress, santé dentaire, influence des médias, influence culturelle de la famille et des amis, politiques sur les aliments et les boissons de l'école, impact environnemental, coût*) qui influencent les habitudes et les choix alimentaires afin de développer des objectifs personnels pour une alimentation plus saine. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment un emploi du temps chargé peut-il entraîner de mauvaises habitudes et de mauvais choix alimentaires? Que pouvez-vous faire pour mieux manger lorsque vous êtes très occupés? »

Élève : « Quand mon emploi du temps est chargé, il est plus facile de manger ce qui me tombe sous la main, ce qui n'est pas toujours un choix sain. Pour mieux manger, je dois intégrer mes objectifs d'alimentation saine à mon style de vie. Quand je prépare ma collation, ce que je mange est généralement meilleur pour la santé que si j'achète quelque chose en chemin, mais si je n'ai pas le choix, je choisis ce qu'il y a

de meilleur pour la santé parmi les options existantes. Chez moi, nous mangeons les repas en famille le plus souvent possible. Une grande partie des plats traditionnels de ma famille sont préparés avec des ingrédients sains. Nous mangeons alors une nourriture saine et nous prenons le temps d’apprécier le repas et la compagnie. »



Enseignante ou enseignant : « Comment gérez-vous les facteurs émotionnels et sociaux qui pourraient entraîner de mauvaises habitudes ou de mauvais choix alimentaires? »

Élève : « J’essaie de prendre conscience des raisons pour lesquelles je mange. Parfois, je mange parce que je m’ennuie ou parce que je me sens seul, et je me sers une pâtisserie pour me remonter le moral, ou bien parce que les personnes avec qui je me trouve mangent aussi. Parfois, je mange sans même y penser parce que je suis distrait. Parfois, quand je me sens triste ou anxieux, je peux même ignorer les signes de la faim et ne pas manger suffisamment. Je fais de meilleurs choix alimentaires quand je me sens bien. Si je me demandais : “Pourquoi je veux manger? Ai-je vraiment faim?”, je ne prendrais pas toujours la décision de manger. Je fais de meilleurs choix alimentaires quand je me trouve avec des personnes qui ont une alimentation saine. Il m’est utile de réfléchir aux situations où je peux facilement faire des choix sains. J’essaie aussi de prendre en considération le fait que les messages des médias relativement à l’alimentation, ce que je vois et ce que j’entends, ne reflètent pas toujours des choix propres à une saine alimentation. »

- D2.2** expliquer l’influence des signes de la faim, de la soif et de la satiété sur son alimentation (*p. ex., stade de développement, poussées de croissance, niveau d’activité physique, manger de grosses portions*) afin de développer certaines habitudes propices à une alimentation saine. [A1.1 Émotions, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment vous sentez-vous lorsque vous attendez d’avoir très faim avant de manger? Que vous dit votre corps lorsque vous avez trop mangé? »

Élève : « Quand j’ai très faim, je deviens plus irritable et énervée. Je ne peux pas me concentrer, je commence à avoir mal à la tête et au ventre et parfois je me sens étourdie. Lorsque je me mets finalement à table, je mange rapidement sans vraiment goûter la nourriture. Parfois, c’est plus difficile de me rendre compte que je suis rassasiée et je peux trop manger. Je ne me sens alors pas très bien. Je dois prendre conscience de ces choses, essayer de manger quand j’ai faim et arrêter avant d’avoir trop mangé. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D2.3** utiliser des habiletés socioémotionnelles (*p. ex., la conscience de soi et la maîtrise de soi, y compris la gestion de la colère; les habiletés de communication, y compris l’écoute active*)

et l'habileté de s'affirmer) pour promouvoir des interactions positives et gérer des conflits dans des situations sociales, en personne ou en ligne (p. ex., groupes de camarades de classe, groupes d'amis, équipes sportives, clubs scolaires, sites de médias sociaux, jeux en ligne). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Si vous êtes dans une situation sociale et que vous sentez la colère monter, que pouvez-vous faire pour maîtriser cette colère? À qui pouvez-vous faire appel pour obtenir l'aide dont vous avez besoin? »

Élèves : « Je peux prendre de grandes respirations, m'éloigner et me donner du temps et de l'espace pour me calmer. Une activité physique à l'extérieur, comme la course, la nage, le basketball ou le vélo, peut m'aider. Je peux aussi demander conseil à mon enseignante d'éducation physique qui connaît plusieurs stratégies pour se calmer et qui peut m'aider à les mettre en pratique. Une fois calmée, je peux réfléchir à ce qui m'a contrariée et à ce que je peux faire, comme expliquer calmement à quelqu'un que son comportement m'a fâchée. Je peux aussi penser à des façons d'éviter que cela se reproduise. » « Si je vois quelque chose en ligne avec laquelle je ne suis pas d'accord et que ma colère monte, je m'arrête au lieu de réagir tout de suite. Je dois prendre le temps de décider si et comment je dois répondre, parce que je sais que tout ce que j'affiche en ligne y est pour toujours. »



Enseignante ou enseignant : « Quand vous travaillez en groupe, qu'est-ce qui vous aide à bien fonctionner ensemble? »

Élève : « Nous fonctionnons mieux lorsque toute personne qui veut prendre la parole peut le faire et que nous établissons clairement le rôle de chacun, que nous nous écoutons les uns et les autres, et que nous nous traitons tous avec respect. Quand nous travaillons ensemble en ligne, notre groupe se met d'accord sur quelques règles de base pour que l'on soit respectueux les uns envers les autres. »

Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire si une personne est intrusive en ligne ou si vous n'êtes pas d'accord avec la façon dont une personne agit en ligne? »

Élèves : « Je peux cesser mes activités en ligne et expliquer à un adulte ce qui s'est passé. Si la personne avec qui je ne suis pas d'accord est une amie, je peux aussi en discuter avec elle en personne pour lui faire savoir que je ne suis pas d'accord avec ses actions en ligne. » « Ma famille et moi pouvons nous informer sur les différents outils de protection de la vie privée existants. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D2.4** décrire des facteurs (*p. ex., valeurs personnelles, pression des pairs, influence des médias, curiosité, sanctions sociales et légales, enseignements culturels, religieux, spirituels*) et des stratégies concernant la consommation de drogues comme l'alcool, le tabac* et le cannabis ainsi que des activités telles que le vapotage, afin de faire des choix personnels judicieux, y compris choisir de s'abstenir. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment vos camarades peuvent-ils influencer vos décisions quant à la consommation de drogues ou votre décision de fumer ou de vapoter? Comment pouvez-vous réagir à ces influences? »

Élève : « Certains camarades peuvent nous influencer à prendre de la drogue, à commencer de fumer ou de vapoter, en disant que c'est "cool" de le faire, ou parfois on peut simplement vouloir faire partie d'un groupe qui fait ces choses. Pour éviter ce genre d'influence, il faut s'en tenir à nos convictions personnelles, réfléchir à ce qu'on veut vraiment et à ce qui compte pour nous, et se forger notre propre opinion. Même si on nous dit que "tout le monde le fait", nos décisions nous appartiennent, de même que les conséquences. Les camarades peuvent toutefois être une bonne influence aussi. Si nos amis ne consomment pas de drogues, ne fument pas et ne vapotent pas, on hésitera aussi à faire ces choses. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D2.5** expliquer l'influence des changements physiques, sociaux et émotionnels au stade de l'adolescence sur la confiance en soi et le développement de relations saines (*p. ex., changements physiques : mue de la voix, croissance, éruptions cutanées; changements sociaux : nouvelles amitiés, influence plus importante des amis; changements émotionnels : plus forte intensité des réactions et des émotions, développement de l'intérêt pour une relation, inquiétudes au sujet des changements qui se produisent pendant la puberté*). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les adolescentes et les adolescents sont plus susceptibles de comprendre ce qu'elles et ce qu'ils vivent, d'établir des rapports avec les autres, de relever des défis, d'affronter les changements dans leurs relations et de développer leur confiance en elles et en eux, si elles et ils obtiennent des réponses à leurs questions qui sont basées sur des renseignements factuels provenant de sources fiables et en comprenant que le questionnement et la transformation sont "une chose normale". Quelles questions pourraient se poser les jeunes au fur et à mesure que des transformations ont lieu à la puberté et à l'adolescence? »

* Cet exemple renvoie aux produits de tabac commerciaux. Il ne traite pas de l'utilisation cérémonielle du tabac naturel dans les cultures des Premières Nations et des Métis.

Élève : « Est-ce que la façon dont je me sens est normale? Pourquoi mon corps est-il différent de celui des autres? Comment dit-on à une personne qu'elle nous plaît? Qui peut répondre à mes questions? »



Enseignante ou enseignant : « L'éjaculation involontaire durant le sommeil ou la lubrification vaginale sont des choses normales dues aux changements physiques liés à la puberté. Plusieurs explorent leur corps par des caresses ou la masturbation parce que c'est agréable. Ce sont des pratiques courantes qui constituent une façon qui n'est pas nocive d'apprendre à connaître son corps. »

- D2.6** reconnaître l'importance de se respecter et de respecter les autres, y compris la notion de consentement, afin de faire des choix judicieux dans ses relations en appliquant diverses habiletés socioémotionnelles (*p. ex., conscience de soi et identité personnelle; autogestion; habiletés de la pensée critique et créative; habiletés se rapportant aux savoirs traditionnels et aux enseignements culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits [enseignements de la roue de médecine liés au cycle de la vie, enseignements se rapportant aux sept Grands-pères ou autres enseignements culturels]*). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les relations amoureuses ou intimes sont, de plusieurs façons, semblables aux relations que nous entretenons avec nos amis et notre famille. Les représentations des relations que nous voyons en ligne ou dans les médias ne reflètent pas toujours fidèlement la réalité et peuvent envoyer de faux messages. Quels seraient des signes annonciateurs d'une relation saine et certains signes annonciateurs de problèmes? Comment pourriez-vous aider une amie ou un ami qui se retrouve dans une mauvaise relation? »

Élève : « Dans une relation saine, les gens se respectent et se soucient du bien-être de l'autre. Ils essaient de bien communiquer et se montrent honnêtes. Lorsque quelqu'un éprouve de la jalousie dans une relation, fait preuve d'un comportement contrôlant ou abusif ou fait quelque chose qui nous rend mal à l'aise, ce sont là des signes précurseurs d'une mauvaise relation. Une relation peut bien débuter et devenir malsaine au fil du temps. Si c'était le cas pour un de mes amis, je lui parlerais de ce que j'ai constaté, je l'écouterais sans porter de jugement et je l'encouragerais à obtenir de l'aide. J'essaierais aussi de solliciter l'aide d'un parent, d'une enseignante ou d'une ligne d'aide téléphonique. »



Enseignante ou enseignant : « Comment le fait de bien vous connaître vous aide-t-il à faire des choix judicieux dans une relation amoureuse ou intime? »

Élève : « Si j'ai une idée claire de mes valeurs, de mes priorités, de mes limites, de mes points forts et de mes besoins, je peux distinguer ce qui est important de ce qui

ne l'est pas. Le fait de bien me connaître peut m'aider à cibler ce que je dois améliorer dans ma relation. »



Enseignante ou enseignant : « Quelles sont les habiletés en matière de communication qui vous aident à transmettre, à recevoir et à interpréter efficacement des informations dans une relation? »

Élève : « Être respectueux mais clair au sujet de ses idées et sentiments; écouter activement; interpréter le langage corporel, le ton de la voix et les expressions faciales; respecter les signes indiquant l'accord ou le désaccord et le consentement ou l'absence de consentement sont autant d'habiletés importantes. Un "oui" précis, clair, enthousiaste, sans contrainte et qui n'est pas révoqué est signe de consentement. Une réponse par "non", une réponse incertaine ou le silence doivent être interprétés comme une absence de consentement. Il est important de se rappeler qu'une personne peut changer d'avis et dire "non" à tout moment, même si elle avait dit "oui" auparavant. »



Enseignante ou enseignant : « Quels sont les comportements sociaux importants dans l'établissement d'une relation saine? »

Élève : « Il est important de respecter les autres, de montrer qu'on valorise la différence et d'être coopératives. »



Enseignante ou enseignant : « De quoi devriez-vous tenir compte lorsque vous prenez une décision quant à une relation? »

Élève : « Je devrais tenir compte de mon propre bien-être, de mes valeurs personnelles et familiales, de mes limites, de même que du bien-être et des limites des autres. »



Enseignante ou enseignant : « Il peut être difficile de mettre fin à une relation ou de voir son ou sa partenaire y mettre fin. Que pouvez-vous faire pour traverser cette épreuve de façon positive? »

Élève : « Il peut être bon d'en parler à quelqu'un en qui j'ai confiance, de réfléchir à ce que je peux retenir de cette situation pour l'avenir et de me rappeler que même si la tristesse est très forte au début, elle s'atténuera avec le temps. Si j'ai moi-même mis fin à la relation, je dois traiter l'autre avec respect et empathie, tenir compte de ses sentiments et essayer de lui expliquer comment je me sens. Mettre fin à une relation par téléphone ou en ligne n'est sans doute pas très délicat. »

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi les personnes décident-elles de se marier? »

Élève : « De nombreuses religions et cultures accordent de l'importance au mariage. Le mariage peut être un partenariat sérieux, sain et affectueux entre deux personnes qui se respectent mutuellement. De nombreuses religions et cultures affirment et célèbrent le mariage et la vie de famille comme un volet enrichissant de la vie humaine. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Alimentation saine

- D3.1** expliquer comment une alimentation saine et une vie active influencent conjointement la santé physique et mentale globale ainsi que le bien-être (*p. ex., niveau d'énergie élevé, prévention des maladies, meilleur concept de soi et de son image corporelle, poids santé*), et de quelles façons en promouvoir les bienfaits dans son entourage. [A1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi une alimentation saine est-elle importante dans une vie active? Comment une vie active influence-t-elle notre alimentation et influence-t-elle la façon dont notre corps utilise les nutriments? »

Élève : « Une alimentation saine me permet d'obtenir les nutriments dont j'ai besoin pour avoir de l'énergie et mener une vie active. Une alimentation saine et des activités physiques sont nécessaires pour développer des os et des muscles forts. »



Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous promouvoir les avantages d'une alimentation saine et d'une vie active à l'école? »

Élève : « Je peux donner l'exemple aux plus jeunes élèves à la récréation en mangeant une collation saine, comme un fruit, et en participant à un jeu actif, comme un jeu de poursuite, plutôt que de rester inactive. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D3.2** décrire des responsabilités et des risques associés au fait de se prendre en main et de prendre soin des autres (*p. ex., rester seule ou seul à la maison; faire des courses pour un parent ou un voisin plus âgé; garder des enfants; faire du bénévolat; aider une personne ayant un handicap; s'occuper d'un animal de compagnie; préparer des repas; aller à l'école à bicyclette ou en fauteuil roulant*) ainsi que les pratiques et les procédures appropriées à mettre en pratique lors de situations potentiellement dangereuses (*p. ex., pratiques sécuritaires de préparation des aliments; comportement en réponse à une réaction allergique, un incendie, une blessure sportive, une urgence dentaire ou à un cas d'hypothermie, d'intimidation, d'abus*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devriez-vous faire pour vous protéger avant de faire du bénévolat dans votre collectivité? »

Élève : « Demander à un parent ou à un adulte responsable de vérifier qu'il n'y a pas de risques. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Comment pourriez-vous aider une personne ayant un handicap physique? »

Élève : « Je pourrais demander à cette personne si elle a besoin d'aide et, si oui, de quel genre d'aide. Je pourrais aider une personne aveugle ou atteinte de cécité partielle en lui servant de guide. Je pourrais aider une personne à faire un transfert entre son fauteuil roulant et une chaise, si on m'expliquait la façon de le faire. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Quand vous préparez un repas pour vous ou pour d'autres, à quoi devriez-vous faire attention pour votre sécurité? »

Élève : « Manier tous les outils de cuisine avec soin, comme les appareils électriques, les couteaux aiguisés ou les ustensiles. Garder les jeunes enfants loin des lames, des sources de chaleur et des objets qui pourraient causer des blessures. Se laver les mains avant de toucher à la nourriture et après la préparation de plats, et garder la surface de travail propre. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D3.3** évaluer comment les stéréotypes et les idées préconçues à l'égard du rôle des genres, de l'orientation sexuelle, de la race, de la nationalité, de la culture, de la santé mentale et des déficiences physiques ou cognitives, peuvent avoir des répercussions sur le concept de soi d'une personne ainsi que sur son inclusion sociale et ses relations avec les autres, en vue de proposer des façons d'y réagir et de modifier les idées préconçues nuisibles qui peuvent mener à des attitudes sociales néfastes, y compris l'homophobie et le racisme. [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les suppositions se basent souvent sur ce qui est "normal" ou sur ce qu'on attend des personnes en fonction de leur sexe ou genre, par exemple : les hommes sortent les poubelles, les soins infirmiers sont réservés aux femmes, les garçons jouent au soccer à la récréation tandis que les filles sautent à la corde ou bavardent entre elles, les garçons sont forts en poids et haltères et les filles sont douées pour la danse. Il est tout à fait correct que les gens soient intéressés à des choses qui ne sont pas associées aux rôles traditionnellement assignés à chacun des sexes, car chaque personne a ses propres goûts. Les suppositions basées sur les

rôles traditionnels des sexes font en sorte que les personnes qui n'entrent pas dans les normes se sentent perdues et mal dans leur peau, ce qui a des répercussions sur leur concept de soi et peut les conduire à arrêter de faire ce qu'elles aiment. Ces suppositions peuvent entraîner également la discrimination et l'exclusion des personnes dites "différentes". Les suppositions concernant l'identité de genre, l'expression de genre, l'orientation sexuelle, les troubles d'apprentissage, la maladie mentale ou les différences culturelles sont aussi blessantes. Tout le monde doit se sentir accepté à l'école et dans la collectivité. D'où croyez-vous viennent ces suppositions? Que pouvons-nous faire pour les changer ou nous y opposer? »

Élèves : « Les stéréotypes naissent généralement d'un manque d'information. Ils viennent aussi des croyances répandues dans la société. Une façon de répondre aux stéréotypes est de nous renseigner davantage sur les gens. Nous pouvons les combattre en étant ouverts d'esprit, observateurs, à l'écoute, en posant des questions, en nous renseignant davantage et en tenant compte de différents points de vue. Nous savons que la composition des couples n'est pas toujours "homme-femme" et nous en attestons par les mots que nous utilisons, en choisissant bien nos mots. Nous pourrions dire "partenaire" plutôt que "mari" ou "épouse", par exemple. Nous devons inclure tout le monde et nous montrer accueillants. » « S'il y a de nouveaux arrivants dans notre classe, nous pouvons essayer d'en apprendre plus sur eux, leur culture et leurs champs d'intérêt. » « Si nous entendons des propos sexistes, homophobes ou racistes, nous pouvons afficher notre soutien envers les personnes visées. » « Si nous entendons quelqu'un utiliser des mots comme "fou" ou "débile" pour décrire une personne souffrant d'une maladie mentale, nous pouvons lui expliquer que ce type de maladie n'est pas différent des autres maladies et qu'on n'insulterait pas une personne qui a toute autre maladie. »

Survol de la 7^e et de la 8^e année

Au cycle intermédiaire, l'élève n'est plus un enfant mais n'est pas encore un adulte non plus. À l'adolescence, l'élève commence à faire face à des situations qui nécessitent de prendre des décisions pouvant avoir des conséquences pour elle ou lui et pour les autres. L'élève de 7^e ou 8^e année a besoin d'acquérir des connaissances approfondies et des habiletés plus avancées pour comprendre les changements qui s'opèrent dans sa vie et pour prendre des décisions éclairées quant à sa santé physique et mentale. C'est à cet âge que l'élève a toutes les occasions d'établir des habitudes de vie active et saine qui pourront lui être bénéfiques tout au long de sa vie.

Le développement de l'élève et les considérations liées au programme

L'enseignement au cycle intermédiaire doit tenir compte du développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'élève ainsi que de son sens du soi, ou esprit*. Les descriptions suivantes présentent des caractéristiques du développement de l'élève ainsi que des éléments à intégrer à l'élaboration de programmes d'enseignement qui répondent aux caractéristiques de l'élève de ce groupe d'âge et permettent à chaque élève de continuer à développer ses habiletés. Les caractéristiques sont de nature générale et peuvent varier selon l'âge, le sexe, la taille, l'expérience et les antécédents de l'élève.

En 7^e et 8^e année, les besoins et les caractéristiques du développement des élèves varient beaucoup. De ce fait, il est primordial de ne pas oublier les besoins individuels des élèves lors de la conception et de la prestation d'un programme d'enseignement adapté à ce cycle. Ainsi, une pédagogie et une évaluation différenciées sont de rigueur.

Développement physique

Au cycle intermédiaire, l'élève peut encore subir une poussée de croissance. Pour les filles, cette poussée se produit en général entre 9 et 13 ans, et pour les garçons, entre 11 et 15 ans. Ainsi, le développement physique peut varier d'un élève à l'autre, ce qui explique les différences au niveau de la performance et des habiletés physiques. À cet âge, la plupart des habiletés de motricité globale et fine sont développées. L'élève est en général en mesure de combiner plusieurs habiletés motrices, ce qui lui donne la possibilité de participer à

* Pour plus de renseignements au sujet du développement des enfants et des jeunes, consultez le [rapport complet du « Cadre d'apprentissage des jeunes enfants »](#) (pour les enfants de la naissance à 8 ans), *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (pour les enfants de 6 à 12 ans) et *D'un stade à l'autre* (pour les jeunes de 12 à 25 ans).

des activités physiques, sportives, et de danse, dans leur version standard ou modifiée. L'élève peut également développer des habiletés spécifiques nécessaires à certaines activités qui l'intéressent. Il se peut que l'élève soit prêt à apprendre et à pratiquer des composantes de la condition physique liées à la performance – agilité, coordination, équilibre, vitesse et puissance – ce qui l'aidera dans ces activités.

À ce cycle, il est non seulement important de reconnaître les capacités de développement et les habiletés de l'élève, mais de continuer à différencier la pédagogie et l'évaluation pour répondre aux besoins individuels des élèves. En particulier, il est important de fournir :

- des occasions pour que l'élève puisse choisir ses activités et l'équipement qui lui convient et modifier l'un ou l'autre;
- des occasions pour que l'élève puisse choisir un niveau de participation qui convient à son stade de développement et à ses capacités;
- une rétroaction constructive pour guider l'élève et l'amener à développer et à améliorer ses habiletés.

Développement cognitif

L'élève du cycle intermédiaire est de plus en plus capable d'utiliser les processus de la pensée critique et créative. Bien que les capacités cognitives varient d'un élève à l'autre, l'élève de ce cycle est généralement en mesure de traiter et de comprendre des consignes et des stratégies plus complexes et a une capacité d'attention bien développée, ce qui se traduit par une meilleure compréhension de ses préférences en matière d'apprentissage. L'occasion d'explorer et de découvrir par soi-même est un processus qui sera bénéfique à l'élève qui est conscient de pouvoir mieux apprendre dans ce contexte. En revanche, la collaboration avec les pairs, l'encadrement ainsi qu'une supervision plus directe seront mieux adaptés à l'élève qui se sent plus à l'aise d'apprendre dans ce contexte.

Les programmes doivent offrir des activités pédagogiques qui sont pertinentes et significatives pour l'élève de ce cycle. L'élève doit se sentir représenté dans le programme, c'est pourquoi il est important de reconnaître la diversité des antécédents culturels des élèves ainsi que leur capacité. Les programmes doivent aussi lui offrir des occasions d'apporter des adaptations créatives aux activités choisies afin de stimuler sa réflexion et créer un niveau de défi optimal qui n'est ni trop difficile ni trop facile, et qui est intéressant pour tous les élèves.

Développement émotionnel

Au cycle intermédiaire, l'élève commence à former son identité en tant qu'adulte et à intégrer ses croyances et ses valeurs. L'élève de ce cycle est très influencé par le monde qui l'entoure, et surtout par ses pairs, qui sont une source importante de motivation. L'élève continue de développer ses habiletés interpersonnelles et, en général, aime bien participer à des activités avec ses pairs. Les réactions face à la victoire ou à la défaite varient d'un élève à l'autre mais pour certains élèves, elles peuvent être très émotives.

Les programmes élaborés pour l'élève de ce cycle devraient lui fournir des occasions d'interagir positivement avec ses pairs, de continuer à développer et à améliorer ses habiletés relationnelles ainsi qu'à apprendre et à appliquer les concepts d'équité, de franc-jeu et de justice sociale. Les activités de grands groupes devraient être introduites progressivement. Toutefois, l'élève devrait toujours avoir la possibilité de participer à des activités individuelles et de jouer en petits groupes afin d'assurer une participation maximale et tenir compte des préférences et des styles d'apprentissage de chaque élève.

Les activités physiques et sportives peuvent être d'importantes occasions de socialisation pour les jeunes à l'adolescence. Dans certains cas, elles peuvent cependant aussi créer un environnement d'exclusion. À l'adolescence, certains jeunes s'éloignent de l'activité physique en raison des changements physiques ou des contraintes sociales et émotionnelles de la puberté. Les activités élaborées dans le cadre du programme d'éducation physique et santé offrent de multiples occasions pour atteindre les jeunes dans une période déterminante de leur vie et leur fournir des expériences sociales, émotionnelles et physiques positives.

L'apprentissage en éducation physique et santé au cycle intermédiaire

Apprentissage socioémotionnel

Au cycle intermédiaire, le développement des habiletés relationnelles se poursuit. De plus, l'accent est mis sur les façons positives de reconnaître et de gérer le stress et les défis, de renforcer la résilience et l'ouverture vers la motivation positive, de développer la conscience de soi et la confiance en soi afin de favoriser un sentiment d'identité et d'appartenance et d'appliquer la pensée critique et créative de façons plus profondes et complexes. L'élève a la possibilité de mettre en pratique ses habiletés de résolution de problèmes et de conflits, d'établissement d'objectifs, et de prise de décision. L'élève continue à prendre conscience de ses émotions, de ses intentions et de ses motivations en communiquant et en interagissant avec les autres.

Vie active

Les attentes au cycle intermédiaire visent à consolider l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés qui se trouvent dans les attentes des cycles précédents, en en ajoutant de nouvelles et en élargissant leur champ d'application pour inclure de nouvelles situations. L'élève se familiarise avec un plus grand éventail de possibilités et d'environnements pour pratiquer l'activité physique et approfondit ses connaissances des facteurs de motivation pour y inclure des façons de motiver les autres à être physiquement actifs, en établissant des liens entre la santé physique et mentale. Les activités de conditionnement physique continuent de faire valoir l'importance de l'autoévaluation, de l'autosurveillance et de l'établissement d'objectifs personnels, cette fois, dans le contexte d'une compréhension

plus approfondie de la condition physique, de ses composantes, des facteurs qui l'influencent, et d'autres facteurs tels que l'application de principes en matière d'entraînement, afin d'améliorer sa condition physique et ses aptitudes sur ce plan. Le champ d'application des attentes liées à la sécurité est étendu pour inclure la gamme plus large de lieux que les jeunes à l'adolescence peuvent fréquenter ainsi que les plus grandes responsabilités que ces jeunes sont capables d'assumer, y compris pouvoir reconnaître les symptômes de commotions cérébrales et faire face aux conséquences qui s'ensuivent. En particulier, l'élève apprend à anticiper les dangers lors d'activités à l'extérieur et à répondre aux situations d'urgence.

Compétence motrice

À ce cycle, l'élève continue de développer ses habiletés motrices, mais est en mesure de travailler sur des combinaisons plus complexes d'habiletés de stabilité et d'habiletés locomotrices en réponse à des stimuli divers, tels que d'autres élèves, l'équipement, la musique. À titre d'exemple, le travail sur les habiletés de manipulation (lancer, attraper et contrôler) met l'accent sur l'utilisation de l'ensemble de ces habiletés en réponse à des stimuli externes tels que le vent ou des obstacles, tout en respectant les limites de l'aire de jeu. L'élève apprend aussi à mettre en application sa compréhension des principes du mouvement et des différentes phases du mouvement en raffinant ses habiletés. Son étude des composantes de l'activité, des catégories et des stratégies s'étend pour inclure un large éventail d'activités et d'environnements, l'utilisation de la pensée critique et créative en vue de réfléchir plus profondément sur la façon dont l'adoption de tactiques différentes affecte sa participation à une activité, et un examen des similitudes et des différences entre les diverses activités sur les plans des règles et des habiletés et tactiques qu'elles requièrent.

Vie saine

L'élève continue son apprentissage des facteurs qui contribuent à un développement sain et qui l'amèneront à voir le rapport entre ce qu'elle et qu'il apprend et ses choix personnels de santé et la santé des autres. Le programme au cycle intermédiaire permet à l'élève d'établir des rapprochements entre sa santé et la santé physique et mentale et le bien-être des personnes qui l'entourent.

En 7^e et 8^e année, l'élève acquiert une meilleure compréhension des bonnes habitudes alimentaires et de la relation entre ces habitudes et la maladie. L'élève apprend également à faire des choix alimentaires plus sains et à promouvoir les bienfaits d'une alimentation saine auprès d'autres personnes.

L'élève poursuit son étude de la sécurité personnelle et de la prévention des blessures et, à ce cycle, sera confronté à des situations que les jeunes de ce groupe d'âge peuvent rencontrer au fur et à mesure qu'elles et qu'ils deviennent plus autonomes et actifs dans un large éventail d'environnements, y compris les environnements virtuels. L'élève a de multiples occasions d'envisager les conséquences de l'intimidation, du harcèlement et des comportements violents, notamment de la violence fondée sur le genre ou la race, et d'examiner les moyens

de prévenir ou de répondre à de telles situations. De plus, l'élève continue d'élargir ses connaissances sur les commotions cérébrales ainsi que sur les stratégies à utiliser pour favoriser un bon rétablissement.

Les attentes et les contenus d'apprentissage en relation à la consommation de substances, la dépendance et les comportements associés l'amènent à faire des liens avec la santé mentale et le stress, à élargir sa compréhension des conséquences personnelles et sociales de la dépendance, et à examiner comment les préoccupations de l'image corporelle, qui sont très fréquentes à cet âge, peuvent conduire à l'usage problématique de substances.

Les attentes et les contenus d'apprentissage liés au sujet Développement de la personne et santé sexuelle tiennent compte du fait que l'élève à cet âge développe son sentiment d'identité personnelle, qui inclut son identité sexuelle. L'élève peut déjà avoir eu des relations sexuelles ou envisager d'en avoir, ou encore peut faire face à des problèmes relationnels qui affectent son concept de soi et son sentiment de bien-être. Par conséquent, on porte une attention particulière au développement des habiletés nécessaires pour maintenir des relations saines, comprendre l'importance du consentement et acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour prendre des décisions éclairées au sujet de sa santé sexuelle. Les principaux sujets comprennent l'importance de retarder l'activité sexuelle, la prévention de la grossesse et des infections transmises sexuellement et par le sang, la compréhension des effets de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle sur l'identité d'une personne et son concept de soi, ainsi que l'importance des décisions sur la santé sexuelle et l'intimité.

En vue de favoriser la littératie en santé mentale, l'élève apprend à faire la distinction entre la santé mentale et la maladie mentale et à prendre conscience de l'impact de la stigmatisation associée à la maladie mentale. Pour se préparer aux transitions qui accompagnent l'étape de l'adolescence, l'élève continue d'élargir sa « boîte à outils » de stratégies pour soutenir la santé mentale, notamment des stratégies pour s'autogérer et une compréhension des différents moyens d'obtenir de l'aide supplémentaire au besoin.

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 7^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 7^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 7^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 7^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Domaine A

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 7^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir, au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : expliquer comment ses choix en matière d'activité physique sont influencés par le fait de se sentir ou non à l'aise ou en sécurité avec les personnes participantes sur les lieux de l'activité ou dans les environs; Compétence motrice : décrire l'influence du partage de temps de jeu sur ses propres sentiments et ceux des autres; Vie saine : reconnaître que les sentiments que lui inspirent sa famille et ses pairs peuvent évoluer avec le temps*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (*p. ex., **Vie active** : s'appuyer sur son sens de l'organisation et ses compétences en gestion du temps pour équilibrer ses priorités, comme les devoirs, les activités avec la famille et les amis et l'activité physique, et pour éviter un sentiment de surcharge; **Compétence motrice** : expliquer les mesures prises pour gérer le stress pendant les jeux de territoire où le rythme est soutenu; **Vie saine** : expliquer comment obtenir différentes formes de soutien en cas de problèmes de santé mentale ou de consommation de substances psychoactives*).

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement des habitudes de pensée propices à la motivation positive et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (*p. ex., **Vie active** : comprendre ses sensations corporelles pour se motiver à travailler fort; **Compétence motrice** : se préparer et s'adapter aux différentes conditions météorologiques afin de se motiver à participer aux activités à l'extérieur; **Vie saine** : persévérer dans ses efforts pour modifier les perceptions négatives de son corps et l'accepter, et pour adopter des stratégies éclairées visant à promouvoir la bonne condition physique ainsi que la santé et le bien-être en général*).

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (*p. ex., **Vie active** : modifier les activités pour que tous les membres du groupe puissent y prendre part et en retirer du plaisir; **Compétence motrice** : se préparer à recevoir une passe pendant le jeu en se plaçant au bon endroit, en établissant un contact visuel et en faisant un geste de la main pour signaler sa présence; offrir un mot d'encouragement, comme « Bien essayé! », à sa gardienne ou à son gardien de but lorsque l'équipe adverse marque un but pendant une partie de handball; **Vie saine** : expliquer comment la reconnaissance de ce qui rend chaque personne unique peut contribuer à l'établissement de relations positives; répondre efficacement à des propos homophobes ou racistes qui lui sont adressés ou qui visent d'autres élèves*).

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique

et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (p. ex., **Vie active** : décrire les modèles qui ont pu influencer certains de ses choix en matière d'activité physique; réfléchir à l'influence de sa famille et de sa culture sur sa façon de voir la participation aux activités physiques et sur ses choix en la matière; **Compétence motrice** : dans le contexte de l'apprentissage d'une habileté motrice difficile, comme le transfert de poids en rotation dans l'exécution d'une roue, expliquer comment diviser l'habileté en étapes peut faciliter la compréhension de ce qu'il faut faire pour s'améliorer; **Vie saine** : décrire différentes façons de surveiller sa santé physique, émotionnelle et mentale).

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (p. ex., **Vie active** : décrire comment les renseignements sur sa santé provenant d'une évaluation de sa condition physique peuvent lui servir à établir un plan d'action en matière d'entraînement physique; **Compétence motrice** : démontrer comment ses mouvements peuvent être améliorés en modifiant la position de son corps avant, pendant et après une action; **Vie saine** : expliquer comment il est possible d'avoir une bonne santé mentale malgré une maladie mentale).

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 7^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1. participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.**
- B2. utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.**
- B3. faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., activité individuelle, en petit groupe, en grand groupe, rythmique, de plein air, de conditionnement, jeux d'introduction à des activités sportives*) selon sa capacité, en fournissant un effort soutenu et en adoptant des comportements appropriés (*p. ex., accueillir les autres dans les activités; maximiser sa participation; faire preuve d'un esprit de compétition sain*).
[A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qu'une compétition saine? Comment favorise-t-elle une participation active? »

Élève* : « Dans une compétition saine, qu'elle soit individuelle ou en équipe, les participantes font de leur mieux et se donnent à fond. La compétition saine favorise

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

la participation active puisqu'elle nous donne un but qui nous incite à participer pleinement. Une compétition n'est pas saine si on se soucie seulement de la victoire et qu'on ne respecte pas les règles du savoir-vivre et du franc-jeu. »

- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif (*p. ex., être capable de modifier les jeux à différentes fins; être capable de participer à des activités, y compris à des activités francophones, selon ses capacités et ses champs d'intérêt; avoir accès à une variété d'activités, y compris des activités récréatives, individuelles, d'équipe, de danse et de conditionnement physique; se sentir à l'aise avec les activités; être en mesure de participer à des activités culturellement pertinentes*) lors de sa participation à diverses activités physiques dans une variété d'environnements intérieurs et extérieurs. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quelles activités physiques aimez-vous faire, ou quelles habiletés aimez-vous améliorer? Qu'est-ce que vous aimez le plus au sujet de ces jeux ou de ces habiletés? »

Élèves : « J'aime courir. La course de fond, le soccer ou les jeux de poursuite sont des activités qui me permettent de le faire. » « J'adore les activités physiques qui ont aussi une dimension intellectuelle. Par exemple, dans le cours de karaté que je suis après l'école, je dois réfléchir à l'exécution de chacun de mes mouvements. J'aime aussi les jeux d'équipe parce qu'ils demandent de la stratégie. »

- B1.3** expliquer des facteurs qui peuvent motiver ou décourager la participation quotidienne aux activités physiques (*p. ex., influence des pairs; sentiment d'appartenance; concept de soi; responsabilités familiales; ressources financières; ressources communautaires*). [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Qu'est-ce qui vous incite à être plus actives et plus actifs? Qu'est-ce qui vous en empêche? »

Élèves : « Ça me motive d'entendre de la bonne musique, d'avoir de l'espace pour bouger et de pouvoir danser. » « Je comprends que certains de mes ancêtres mérités pagayaient de seize à dix-huit heures par jour et que l'activité physique fait partie de mon héritage. » « Je suis censé rester à la maison quand mes parents travaillent la fin de semaine. Ça m'empêche parfois d'aller à l'extérieur et d'être plus actif. »

B2. Condition physique

- B2.1** **Activité physique quotidienne (APQ) :** participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., circuit de saut à la corde, soccer aux quatre coins, jeu de poursuite, exercice aérobique au carré, jeu du drapeau, soccer en fauteuil*)

roulant) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment savez-vous que vous vous donnez à fond quand vous participez à des activités physiques? »

Élève : « C'est quelque chose qu'on évalue de façon personnelle. Je sais comment je me sens quand je fais beaucoup d'efforts : mon pouls s'accélère, je respire plus vite, j'ai chaud et mes muscles se fatiguent. Quand je prends souvent des pauses, ne suis pas essoufflée ou ne sens pas mes muscles travailler, je sais que je ne me donne pas à fond. »

- B2.2** décrire des principes de l'entraînement (*p. ex., fréquence, type d'activité, intensité, temps*) et des facteurs (*p. ex., hérédité, alimentation, stade de développement, santé mentale, culture, environnement*) qui permettent de développer la forme physique et d'être en santé. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « À la puberté, la taille et la forme du corps changent. Ces changements peuvent avoir une influence sur votre niveau d'énergie et votre degré de participation à des activités de conditionnement physique. Quels sont les autres facteurs qui peuvent influencer le développement de votre condition physique? »

Élève : « La façon dont je perçois mon corps peut avoir une influence sur les activités que je choisis de faire. Le fait d'avoir accès à des aires de jeu extérieures sécuritaires m'aiderait à être plus active. C'est important de bien manger pour avoir une bonne condition physique. Je peux améliorer ma condition physique en mangeant des aliments sains qui me donnent l'énergie dont j'ai besoin pour être active. »



Enseignante ou enseignant : « Que pouvez-vous faire pour développer votre condition physique? »

Élève : « Je dois faire diverses activités, comme de l'aérobic, des étirements et du renforcement musculaire, pour développer différentes composantes de ma condition physique. Si j'essaie d'améliorer mon endurance cardiorespiratoire, je dois augmenter progressivement la durée, la fréquence et l'intensité de mes entraînements. Par exemple, je peux augmenter graduellement le nombre de tours de piste que je fais, ou être actif plus longtemps. Si j'essaie d'améliorer ma souplesse, je dois faire des étirements adaptés aux parties du corps visées. »

- B2.3** évaluer des composantes de sa condition physique (c.-à-d. endurance cardiorespiratoire, endurance musculaire, force, souplesse) au cours de sa participation à diverses activités physiques en notant les changements qui se produisent en cours d'activité, ponctuellement et sur une période prolongée (*p. ex., noter la fréquence de son pouls*)

avant, pendant et après une activité dans le cours d'une semaine; constater une amélioration de sa souplesse lors d'exercices de retour au calme; noter ses sensations après un exercice cardiorespiratoire). [A1.3 Motivation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels sont les signes qui vous indiquent que votre condition physique s'améliore? »

Élève : « Je peux connaître ma condition physique en faisant un suivi de mon niveau d'effort durant l'activité et du temps qui s'écoule avant que mon rythme cardiaque ne revienne à la normale. Si mon rythme cardiaque revient à la normale plutôt rapidement après m'être entraîné, alors je sais que ma capacité cardiorespiratoire s'améliore. Je peux aussi avoir une idée de ma condition physique en vérifiant comment je me sens après avoir sauté à la corde ou joué au soccer à la récréation. »

- B2.4** mettre en pratique son plan personnel d'entraînement (*p. ex., élaborer son plan en se basant sur les résultats d'une autoévaluation des composantes de sa condition physique; se fixer des objectifs réalistes; déterminer ses défis; utiliser des principes d'entraînement appropriés; établir des échéanciers; mesurer l'atteinte de ses objectifs personnels; reconnaître ses succès; réviser son plan*) afin d'atteindre à court terme ses objectifs de condition physique. [A1.3 Motivation, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « À quoi devez-vous penser lorsque vous vous fixez un objectif à court terme en matière de condition physique? Comment savez-vous si vous avez atteint votre objectif? »

Élève : « Je dois choisir les composantes de ma condition physique que je veux améliorer, et ensuite trouver des moyens de les améliorer ou de les maintenir. Je dois réfléchir à ce qui pourrait m'aider à mener à bien mon plan. Si je me fixe un objectif lié à ma force musculaire, je dois songer aux activités qui me seraient les plus utiles, et ensuite choisir celles que j'aime, qui sont à ma disposition et qui sont abordables. Je pourrais m'inscrire à un cours de yoga ou de Pilates, mais s'il n'y en a pas d'offert dans ma collectivité, je devrai trouver d'autres idées. Je pourrais faire des activités seule à la maison, regarder une vidéo qui m'aiderait ou m'entraîner avec une amie. Pour savoir si j'ai atteint mon objectif, je dois faire un suivi de mon niveau d'effort et de mes progrès par rapport à ce que je pouvais faire avant de commencer mon entraînement. Selon les résultats, je devrai peut-être changer mes méthodes. »

B3. Sécurité

- B3.1** mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales, pendant l'activité physique dans diverses situations (*p. ex., connaître et respecter les consignes;*

faire preuve de responsabilité sociale; vérifier la présence d'obstacles, comme des objets sur le sol ou des nids-de-poule sur le terrain, avant l'activité; utiliser des protège-dents au besoin pendant les activités récréatives dans la communauté; éviter d'insister pour que ses pairs participent à des activités dangereuses; respecter les autres qui peuvent hésiter à entreprendre de nouvelles activités; avoir en sa possession son bronchodilatateur ou son auto-injecteur d'épinéphrine, selon le cas). [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]*

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous participez à des activités physiques à l'école ou dans la collectivité, qu'est-ce que les comportements sécuritaires associés à ces activités ont tous en commun? »

Élève : « Quel que soit l'endroit où l'on fait une activité, on doit être consciente d'où on est et de l'emplacement des autres autour de nous. On doit aussi, selon l'activité, suivre des règles de sécurité appropriées. De manière générale, il faut faire preuve de jugement, penser par soi-même et réfléchir avant d'agir. »

- B3.2** expliquer les étapes à suivre pour anticiper un danger quelconque et y répondre (*p. ex., reconnaître; évaluer; contrôler*) en cas de maladies ou de blessures, y compris de commotions cérébrales (*p. ex., hypothermie, crise d'asthme d'un pair, possibilité qu'une coéquipière ou qu'un coéquipier ait subi une commotion cérébrale; fissure dans une patinoire, équipement défectueux*) au cours de sa participation à des activités physiques à l'intérieur ou à l'extérieur. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Vous aurez plus de plaisir à l'extérieur si vous êtes en sécurité. Quand vous faites du vélo sur un sentier forestier, à quoi devez-vous faire attention? »

Élève : « Je dois porter un casque protecteur*, respecter le code de conduite du sentier et garder le contrôle, comme ça, s'il y a un arbre tombé sur le chemin ou un autre obstacle imprévu, je pourrai l'éviter et ne pas me blesser. Si je respecte le code de conduite, il y a moins de risques que je me blesse ou blesse quelqu'un d'autre, ou que je nuise à l'environnement. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous protéger des rayons ultraviolets du soleil lorsque vous êtes à l'extérieur? »

* Il est important que les élèves et les parents comprennent que les protège-dents sont conçus principalement pour prévenir les blessures aux dents et aux gencives, et les casques (voir le contenu d'apprentissage B3.2) pour prévenir les blessures au crâne. Il n'existe actuellement aucune preuve démontrant que les casques ou les protège-dents préviennent les commotions cérébrales, car ils n'empêchent pas le cerveau de bouger à l'intérieur du crâne.

Élève : « Je dois connaître l'indice UV du jour et éviter de passer trop de temps au soleil aux heures où les rayons sont les plus intenses. Je peux me protéger en portant des lunettes de soleil et un chapeau, et en me mettant de l'écran solaire. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous faire si vous trouvez un trou sur le terrain de jeu? »

Élève : « Je dois prévenir les autres du danger, par exemple en plaçant un cône sur le trou et en parler à un adulte. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Après un match de soccer à l'école, vous remarquez que le comportement d'une ou d'un de vos coéquipiers est inhabituel. Cette personne semble très en colère, se plaint que les lumières sont trop brillantes, et dit qu'elle a mal à la tête. Elle doit jouer de nouveau le lendemain. Que feriez-vous ? »

Élève : « Notre enseignante nous a renseignés au sujet du protocole sur les commotions cérébrales du conseil scolaire. J'en avertirais donc mon enseignante, parce que je pense que ma coéquipière a peut-être subi une commotion cérébrale qui n'a pas encore été reconnue. Les symptômes signalés, comme la sensibilité à la lumière, les maux de tête et les autres signes observés, comme des émotions plus intenses, peuvent être causés par une commotion cérébrale. Elle a besoin d'être examinée. Si elle a une commotion cérébrale, ce serait dangereux pour elle de jouer le lendemain, car les conséquences risqueraient d'être très graves, si elle était frappée à nouveau. »

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 7^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** passer d'une position d'équilibre statique à une position d'équilibre dynamique et vice versa en incluant des transferts de poids et des rotations, tout en tenant compte des autres et de l'équipement dans une variété de situations (*p. ex., lancer, se rouler et attraper une balle en exécutant une séquence de gymnastique rythmique; exécuter un saut en hauteur – comprenant l'élan, le décollage et l'atterrissage – avec fluidité; présenter avec un partenaire une danse qui comprend des pas, des sauts, des rotations et des positions d'équilibre; courir, sauter en longueur et atterrir; passer d'une position à une autre avec aisance dans une séquence de yoga*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quand vous faites un enchaînement de pas, de sauts et de positions dans une chorégraphie, qu'est-ce qui vous aide à garder le contrôle et à effectuer les transitions de façon fluide? »

Élève : « Je tends mes muscles, je m'exerce à faire les transitions, je compte les pas dans ma tête, je suis le rythme et j'invite les commentaires d'un partenaire. »

- C1.2** accomplir diverses activités motrices, avec ou sans équipement, en réponse à un stimulus externe (*p. ex., courir et feinter; s'esquiver, dans des jeux de poursuite; accélérer*

avant d'exécuter un saut en hauteur ou un saut en longueur; lever les pieds plus haut lors d'une course sur des sentiers afin d'éviter les obstacles naturels; modifier ses mouvements selon le rythme de la musique). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Décrivez comment, lors d'un saut en longueur, votre façon de courir change au fur et à mesure que vous approchez de la ligne d'appel. Qu'est-ce qui est différent quand vous sautez en hauteur? »

Élève : « Si je fais un saut en longueur, je dois courir le plus vite possible jusqu'au moment où je prends mon élan pour aller le plus loin possible. Quand je fais un saut en hauteur, je dois prendre mon élan vers le haut : le trajet de ma course doit donc être en forme de "C" ou de "J". Je vais rapidement au début, puis je ralentis un peu juste avant de sauter au-dessus de la barre. »



Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous adapter vos mouvements à différents types de musique dans une chorégraphie que vous créez? »

Élève : « Si la musique est forte et dramatique, nous pouvons faire de grands gestes en utilisant beaucoup les bras. Nos mouvements peuvent être fluides ou brusques selon le rythme de la musique. »

- C1.3** combiner les habiletés qui permettent de lancer, de recevoir et de contrôler un objet selon la situation (*p. ex., nombre de joueurs, but du jeu, position durant le jeu, déplacement en rapport avec les autres, limites du terrain, obstacles sur le parcours*), tout en tenant compte des autres, de l'équipement et en respectant les principes fondamentaux du mouvement (*p. ex., adopter la position pour recevoir une passe : la tête levée, les bras ouverts et les genoux fléchis; tenir une balle sur une cuillère et se déplacer en évitant les obstacles; varier la force et la direction des lancers selon la position de son adversaire sur le terrain*). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quelle position devez-vous prendre lorsque vous recevez une passe pendant que vous êtes en mouvement? »

Élève : « Quand je reçois une passe, je dois mettre mon poids vers l'avant et sur mes orteils pour être prête à réagir de différentes façons selon la vitesse de l'objet. Pour recevoir un objet pendant que je suis en mouvement, je dois parfois reculer et me préparer à amortir le choc si l'objet arrive à grande vitesse. S'il s'approche lentement, je devrai peut-être m'avancer rapidement pour l'attraper. »

- C1.4** mettre en pratique des habiletés motrices associées aux phases d'un mouvement (c.-à-d. préparation, exécution et suivi) tout en reconnaissant que ces habiletés peuvent être transférées d'une activité physique à une autre (*p. ex., ajouter un saut*

à une routine de danse – genoux fléchis avant le saut, bras ouverts en sautant, genoux fléchis et bras ouverts en atterrissant). [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Regardez une ou un partenaire faire un service par en dessous contre le mur. Quels conseils pourriez-vous lui donner pour l'aider à bien envoyer le ballon de volley-ball? »

Élève : « Commence par te positionner et par te préparer en tenant le ballon avec la main opposée. Pour faire un service par en dessous, plie les genoux et fais un pas avec le pied opposé. Balance ton bras vers l'arrière, puis ramène-le vivement vers l'avant dans la direction où tu veux envoyer le ballon. Transfère ton poids vers l'avant lorsque ta main touche le ballon. Continue ton mouvement dans la même direction. »

C2. Habilités tactiques

C2.1 utiliser ses connaissances des composantes d'une activité physique proposée dans des installations intérieures ou en plein air (*p. ex., utiliser les habiletés motrices et les concepts requis pendant la classe d'éducation physique; respecter les règles de base et suivre les directives lors d'un jeu modifié; utiliser des habiletés sociales, telles que le respect des différences, lors d'un match amical; respecter les règles du franc-jeu et du savoir-vivre*). [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous avons essayé des activités physiques de la tradition inuite, comme le tir aux jambes, le saut sur les jointures et le coup de pied en hauteur. De quelles habiletés motrices et composantes de la condition physique avez-vous besoin pour faire ces activités? »

Élève : « Toutes ces activités demandent de la stabilité, des habiletés motrices, de la force physique, de l'endurance et de l'agilité. Pour le tir aux jambes, il faut une bonne force du tronc et de l'équilibre. Pour le saut sur les jointures, il faut de la force pour pouvoir avancer tout en sautillant dans une position de pompe. Pour le coup de pied en hauteur, il faut de la souplesse, de la force et un bon sens de l'équilibre pour pouvoir donner un coup de pied à l'objet suspendu au-dessus de notre tête. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Pourquoi devez-vous penser aux règles de savoir-vivre et au travail en équipe lorsque vous participez à diverses activités? »

Élève : « Quand nous faisons une activité avec d'autres personnes, nous devons travailler ensemble pour nous entendre, par exemple sur la composition des équipes, les règles, l'équipement et les limites de l'espace de jeu. Si les équipes sont de force inégale ou que les règles rendent l'activité trop difficile, le jeu n'est pas amusant. Il

faut établir des règles de savoir-vivre pour que les participants se respectent les uns les autres. Même lors d'activités individuelles, on doit faire preuve de savoir-vivre avec les autres. Par exemple, lorsque je fais du jogging, je dois respecter les gens que je croise quand je passe sur les trottoirs. Le savoir-vivre consiste aussi à respecter l'environnement, par exemple en restant sur les sentiers ou le chemin. »

- C2.2** comparer des similarités entre différentes catégories d'activités physiques (*p. ex., jeu individuel, jeu de cible, jeu filet/mur, activité frapper/saisir, jeu de territoire*), ainsi que des tactiques qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite au cours de sa participation à diverses activités physiques. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Dans les jeux de territoire comme la crosse, le basket-ball, le disque volant, le rugby, le soccer, le ballon-balai sur glace, le speedball, la ringuette, le basketball en fauteuil roulant, le goalball et le hockey sur luge, il faut contrôler un objet, le tenir hors de portée de ses adversaires et travailler en équipe pour le déplacer dans l'aire de jeu jusqu'à ce qu'un membre de l'équipe puisse compter un but. Ces jeux demandent généralement de frapper ou de porter le ballon, de courir ou d'effectuer des lancers. Les jeux de territoire sont les plus complexes en raison du nombre de variables et de participantes et de participants. Quelles stratégies pourriez-vous utiliser dans tous les jeux de territoire? »

Élève : « Le travail d'équipe est très important dans tous ces jeux. Quand nous ou notre équipe sommes en possession de l'objet, les stratégies gagnantes consistent à trouver des façons de travailler en équipe pour conserver l'objet, le déplacer dans l'aire de jeu et trouver un espace dégagé où nous pouvons recevoir une passe ou faire un lancer au but. Quand notre équipe n'a pas l'objet en sa possession, les stratégies gagnantes sont de travailler en équipe pour essayer de reprendre l'objet en nous plaçant entre les attaquants et le but, et de nous servir de nos mains, de nos pieds ou du bâton, selon le jeu, pour empêcher l'équipe adverse de compter des buts. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Dans les jeux de territoire, il faut souvent passer rapidement de l'attaque à la défense. En quoi est-ce différent des jeux filet/mur, des activités frapper/saisir ou des jeux de cible? »

Élève : « Dans les jeux de territoire, la transition entre l'attaque et la défense se fait très rapidement, alors les joueurs doivent être prêts à changer de direction et de stratégie dès que la situation change. Ça arrive aussi dans les activités filet/mur, mais dans ces cas-là, chaque équipe reste sur sa partie du terrain. Dans les activités frapper/saisir et les jeux de cible, il y a une pause à chaque passage de l'attaque à la défense, alors le rythme du jeu est plus lent et contrôlé. »

■ ■ ■

Enseignante ou enseignant : « Réfléchissez aux similarités entre des activités comme le canotage, le triathlon et l'athlétisme. Qu'est-ce qu'elles ont en commun? Quelles stratégies pourriez-vous utiliser dans toutes ces activités? »

Élève : « Dans toutes ces activités, il faut utiliser diverses compétences. En canot, il faut pagayer, mais il faut aussi être capable de transporter l'embarcation. Pour le triathlon, il faut nager, faire du vélo et courir. Il y a plusieurs disciplines en athlétisme, comme des courses de différentes distances et divers types de sauts et de lancers. Dans chacune de ces disciplines, il faut s'exercer et développer sa condition physique pour pouvoir s'améliorer, et on doit utiliser des stratégies axées sur le contrôle du rythme et la planification des transitions entre chaque phase de l'activité. »

C2.3 mettre en pratique une variété de tactiques (*p. ex., activité individuelle : pratiquer individuellement des mouvements ainsi que des séquences afin de les intégrer à une routine de danse; activité de cible : modifier la force de son lancer pour placer un objet à un endroit qui bloquera l'accès à la cible pour l'adversaire; activité filet/mur : coopérer avec ses coéquipières et ses coéquipiers afin de couvrir tout le terrain de jeu; activité frapper/saisir : frapper un ballon avec le pied de différentes façons afin de varier la distance parcourue, rendant ainsi la tâche de le récupérer plus difficile pour l'adversaire; frapper un ballon avec un bâton ou une palette assis dans un fauteuil roulant; activité de territoire : utiliser le « passe et va » pour atteindre une cible telle que le but, le panier ou le cerceau*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]*

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment essayez-vous d'empêcher les adversaires de frapper le ballon ou la balle dans les activités frapper/saisir? »

Élève : « Je change la vitesse et la trajectoire de la balle ou du ballon. Je modifie la hauteur de mon lancer. Je lance l'objet de façon à lui donner une trajectoire courbe. »

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître; de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis; en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres (*p. ex., transférer des apprentissages d'une activité à une autre; appliquer la pensée systémique en transférant l'apprentissage d'un contexte spécifique à un contexte global, comme prendre en compte les avantages pour l'environnement et pour la forme physique des modes de transport actifs; inclure une large gamme de mouvements d'une façon créative dans une danse ou dans un programme de conditionnement physique*).

Domaine D

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 7^e ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 habitudes alimentaires et problèmes de santé	D3.1 choix alimentaires – facteurs personnels et externes
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 technologie – avantages et mesures de sécurité	D2.2 intimidation, harcèlement	
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.2 ressources – santé mentale, usage problématique de substances	D2.3 image corporelle, consommation de substances nocives	D3.2 conséquences – usage problématique de substances et comportements de dépendance
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 report du début de l'activité sexuelle D1.4 infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) D1.5 prévention – ITSS et grossesse	D2.4 santé sexuelle et prise de décision	D3.3 puberté, relations
Littératie en santé mentale	D1.6 santé mentale, maladie mentale		

ATTENTES

À la fin de la 7^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**
- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Sécurité et prévention de blessures

- D1.1** décrire des avantages, des dangers (*p. ex., avantages : efficacité et économie de temps, accès accru à l'information, communication efficace, y compris à l'échelle mondiale; dangers : utilisation abusive d'informations privées, vol d'identité, cyberharcèlement; exposition accrue aux prédateurs, y compris ceux impliqués dans l'exploitation sexuelle et le trafic d'images sexuelles explicites; répercussions potentiellement négatives sur la santé mentale, y compris l'isolement social, la dépression et le risque de dépendance; pertes d'argent en raison de paris en ligne; perte partielle de l'ouïe et blessures corporelles attribuables à des accidents de la route liés au port d'écouteurs*) et des mesures de sécurité associés à l'usage des ordinateurs et des technologies numériques. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Nous avons déjà discuté des avantages de l'utilisation de la technologie. Outre les avantages, il existe des risques, tels que devenir la cible d'interactions malveillantes en ligne, être exposés à la violence et à la haine en ligne, y compris celle engendrée par des groupes haineux, et faire face à des défis dangereux sur les médias sociaux. Un autre risque est de repérer des contenus pornographiques et d'autres contenus sexuellement explicites qui promeuvent les stéréotypes de genre, les pratiques sexuelles dangereuses et les représentations irréalistes des actes sexuels, de la sexualité et des relations intimes. Comment pouvez-vous assurer votre sécurité lorsque vous êtes en ligne? Que devez-vous garder à l'esprit quand vous utilisez un ordinateur ou un appareil mobile? Que pouvez-vous faire pour prendre soin de votre santé physique et mentale dans le cadre des médias numériques? »

Élèves : « Il est important de surveiller le temps passé en ligne et de se fixer des limites de temps à l'écran. Des applications de gestion du temps sont offertes et peuvent aider. » « On doit toutes être conscientes que ce qu'on écrit ou publie peut devenir public. Si on ne veut pas que quelqu'un soit au courant de quelque chose, ou si quelqu'un ne nous a pas donné la permission de partager quelque chose, on ne doit pas écrire ou publier un message à ce sujet. » « On ne doit jamais communiquer son mot de passe. » « Ce qu'on peut trouver en ligne n'est pas toujours vrai. Par exemple, certains défis lancés sur les médias sociaux sont des supercheries et peuvent être nuisibles. Je dois réfléchir soigneusement et de manière critique à ce que je vois en ligne. » « Si on est victime d'intimidation en ligne, il faut enregistrer et imprimer les messages reçus et demander de l'aide à un parent, à une enseignante ou à un autre adulte de confiance. »



Enseignante ou enseignant : « Le sextage – soit l’envoi par voie électronique de messages ou de photos à caractère sexuel, principalement à l’aide d’un téléphone intelligent – est une pratique qui comporte des risques importants et qui peut avoir des conséquences juridiques. Quels sont ces risques? Comment peut-on réduire ces risques et traiter les autres avec respect? »

Élèves : « Les photos et les messages peuvent devenir publics, même s’ils ne sont partagés que pour une seconde. Ils peuvent être trafiqués ou mal interprétés. S’ils deviennent publics, ils peuvent avoir des répercussions sur les individus concernés, sur leurs relations futures et même sur leurs emplois. Le partage d’images sans consentement est passible de pénalités légales. » « On ne devrait pas insister pour que quelqu’un partage une photo de lui-même. Si quelqu’un partage avec nous une photo personnelle, il faut l’effacer. Il ne faut pas la diffuser en ligne, car il est important de respecter la vie privée et les autres tout autant en ligne qu’en personne. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D1.2** déterminer des ressources dans son milieu scolaire et communautaire (*p. ex., adulte de confiance à l’école, conseillère ou conseiller d’orientation, service d’assistance téléphonique, centre de services sociaux*) auprès desquelles on peut obtenir de l’appui sur des questions concernant les liens entre la santé mentale et l’usage problématique de substances psychoactives ou d’autres comportements de dépendance, y compris le lien entre le développement du cerveau et la consommation de cannabis. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « L’usage problématique de substances réfère à des types de consommation de substances psychoactives qui présentent des effets potentiellement dangereux au niveau individuel ou sociétal. Un de ces types est l’usage potentiellement nocif, par exemple la consommation d’alcool avant l’âge légal, la consommation excessive d’alcool, ou des façons nuisibles d’utiliser des substances, comme vous injecter des drogues. Les troubles dus à la consommation de substances renvoient à des usages qui conduisent à la dépendance physique et psychologique, c’est-à-dire à la consommation fréquente et compulsive de substances, malgré les problèmes de santé et les effets négatifs sur le plan social qu’elle entraîne. La consommation problématique de substances est souvent étroitement liée à des problèmes de santé mentale. Beaucoup de gens ont ces deux problèmes, mais il est important de noter que l’un ne cause pas forcément l’autre. Dans certains cas, les causes peuvent être très différentes, ou les deux problèmes peuvent découler du même facteur, qui peut être génétique, développemental ou environnemental. Par exemple, les événements traumatisants (facteur environnemental) peuvent causer des problèmes de santé mentale et de consommation de substances. Dans certains cas, les problèmes de santé mentale peuvent être à l’origine de l’usage problématique de substances : la personne consomme de l’alcool ou des drogues pour à composer avec son problème

de santé mentale, mais cela ne fait qu'aggraver ses symptômes. Inversement, une consommation à long terme de drogues peut entraîner une perte de contact avec la réalité et provoquer des délires et d'autres symptômes psychotiques semblables à ceux liés à des problèmes de santé mentale. Quels sont les problèmes de santé mentale parfois associés à un usage problématique de substances? »

Élève : « On peut parfois recourir à la consommation de drogues ou d'alcool pour contrer des sentiments accablants. L'usage problématique de substances est parfois lié à des maladies mentales comme les troubles anxieux. »

Enseignante ou enseignant : « Le cannabis est une drogue psychoactive contenant du THC [tétrahydrocannabinol] qui peut nuire au développement du cortex préfrontal du cerveau. Pourquoi les adolescentes et les adolescents sont-elles et sont-ils particulièrement sensibles aux effets négatifs de la consommation de drogues, y compris la consommation du cannabis? »

Élève : « Le cerveau n'est pas complètement développé avant l'âge de 25 ans. La consommation fréquente et à long terme de cannabis à un jeune âge peut nuire au cerveau et entraîner des problèmes de mémoire, de concentration, de réflexion, d'apprentissage, de gestion des émotions, de prise de décisions et de santé mentale. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D1.3** expliquer l'importance d'un dialogue clair avec sa ou son partenaire sur l'opportunité de retarder le début de l'activité sexuelle (*p. ex., choisir de ne pas avoir de contact génital, de contact buccogénital, de pénétration vaginale ou de pénétration anale*), sur les raisons motivant la décision de ne pas avoir d'activité sexuelle, sur le concept de consentement, sur l'âge légal de consentement et sur la façon dont le consentement est communiqué, de même que sur la prise de décisions en matière d'activité sexuelle dans une relation affectueuse et saine. [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le sens donné au terme *abstinence* peut varier d'une personne à l'autre. Les gens peuvent concevoir différemment ce que l'on entend par avoir ou par ne pas avoir des rapports sexuels. Ayez une idée précise des comportements que vous acceptez ou qui vous rendent mal à l'aise. Le fait d'en parler avec une ou un partenaire est un aspect essentiel de la santé sexuelle. Les relations sexuelles peuvent être agréables et jouer un rôle important dans vos relations intimes, affectueuses et sérieuses, comme le mariage ou une relation saine de longue durée, lorsque vous serez plus âgés. Certaines personnes peuvent penser que les rapports sexuels sont le meilleur moyen d'exprimer leur amour, on peut par ailleurs exprimer son amour de bien d'autres façons significatives. Les relations sexuelles comportent aussi des risques, notamment de contracter des infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) ou de devenir parent sans le vouloir. Il existe aussi des considérations, entre autres celles d'ordre émotionnel, auxquelles il faut réfléchir. Quelles sont certaines de ces considérations? »

Élèves : « Il vaut mieux attendre d'être plus âgé avant d'avoir des relations sexuelles, parce qu'il faut être prêt sur le plan émotionnel. Cela implique d'être capable de parler de ses sentiments à son partenaire, d'être prêt à discuter de méthodes de contraception et de protection contre les ITSS et à les utiliser, et d'être prêt à gérer les hauts et les bas d'une relation, comme une séparation. Certaines personnes considèrent les rapports sexuels presque comme des rapports purement physiques, sans prendre en considération l'impact émotionnel qu'ils peuvent avoir. Tout type d'activité sexuelle avec un partenaire peut accroître l'intensité émotionnelle d'une relation. » « Certaines personnes choisissent ou sont encouragées d'attendre avant d'avoir des relations sexuelles pour des raisons d'ordre personnel, culturel ou religieux. » « Les gens ne devraient pas sentir le besoin d'avoir des rapports sexuels afin de faire plaisir à leur partenaire ou pour être acceptés socialement. Une personne ne doit pas avoir une relation sexuelle si elle se sent forcée, est hésitante ou sous l'influence de drogues ou de l'alcool, ou si son partenaire n'est pas prêt ou n'a pas donné son consentement. Il est aussi important de se rappeler qu'une personne est libre de changer d'avis sur n'importe quel type d'activité sexuelle à tout moment et que ses limites doivent être respectées. »

- D1.4** décrire des symptômes de diverses infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS).

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le virus du papillome humain (VPH), l'herpès génital, la chlamydia, le VIH, la gonorrhée et l'hépatite sont parmi les infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) courantes. Dans certains cas, une personne qui a une ITSS présente des symptômes visibles, mais dans bien des cas les symptômes ne le sont pas; il est donc difficile de déterminer si une personne est atteinte d'une ITSS. Toutes les ITSS peuvent avoir de lourdes conséquences sur votre santé si elles ne sont pas traitées. Quels sont les symptômes des ITSS? Si une ITSS ne cause pas de symptômes, comment pouvez-vous savoir si vous en avez contracté une? »

Élève : « Parfois, on peut voir certains symptômes des ITSS, tels que les poux du pubis ou les verrues génitales. Dans d'autres cas, on peut avoir des démangeaisons ou des rougeurs ou ressentir une douleur lorsqu'on urine. Si on est sexuellement active, on devrait passer un test de dépistage administré par un médecin, même si on n'éprouve aucun symptôme. Selon les types d'ITSS, des tests peuvent être effectués en prélevant des échantillons du col de l'utérus, du vagin, de l'urètre ou d'autres parties du corps, ou en prélevant des échantillons d'urine ou de sang. »

- D1.5** déterminer des moyens de se protéger contre les infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) et d'éviter une grossesse non souhaitée, comme la décision de s'abstenir et de remettre à plus tard les relations et les activités sexuelles ou l'utilisation régulière du condom et d'autres types de protection, lorsqu'une personne devient sexuellement active. [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Le fait d’avoir des activités sexuelles comme le sexe oral, les rapports vaginaux et anaux signifie que vous pouvez contracter des ITSS. Le moyen le plus sûr d’éviter les infections transmissibles sexuellement est de ne pas avoir de rapports sexuels. Si une personne envisage d’avoir une relation sexuelle, que doit-elle faire pour se protéger? »

Élève : « Elle devrait se rendre dans une clinique de santé ou consulter un infirmier ou un médecin pouvant lui fournir des renseignements essentiels en matière de protection et de vaccination contre le VPH. Les personnes qui envisagent d’avoir une relation sexuelle bientôt devraient garder un condom ou tout autre type de protection efficace et appropriée avec elles pour être sûres d’en avoir quand elles en auront besoin. Elles devraient aussi discuter avec leur partenaire du fait d’être prêts émotionnellement pour une relation sexuelle et de l’utilisation du condom avant d’avoir des relations sexuelles, afin que les deux partenaires sachent qu’un condom sera utilisé. Si le partenaire ne veut pas utiliser de condom, la personne doit dire qu’elle refuse d’avoir une relation sexuelle sans condom. Quand nous avons des rapports sexuels, il est important de toujours mettre un condom, parce qu’il nous aide à nous protéger des ITSS et à éviter de devenir parents avant qu’on ne soit prêts. »



Enseignante ou enseignant : « Le virus de l’immunodéficiencia humaine ou VIH est une infection virale grave qui peut être contrôlée à l’aide de traitements. Le VIH attaque les cellules qui aident le corps à combattre les infections jusqu’à ce qu’elles ne soient plus capables d’accomplir leur tâche. Les traitements permettent de ralentir ou de prévenir les dommages que le VIH cause au système immunitaire. Le seul moyen de savoir si vous avez le VIH, c’est de passer un test de dépistage. De nos jours, avec des antiviraux et d’autres médicaments, les personnes qui ont le VIH vivent plus longtemps et ont une meilleure qualité de vie. Le VIH peut causer le syndrome d’immunodéficiencia acquise ou sida, un état où le système immunitaire de la personne, affaibli par le VIH, ne peut plus combattre d’autres infections. Il est courant que les personnes ayant le sida contractent d’autres infections comme une pneumonie ou développent certains types de cancer. Une personne peut transmettre le VIH, qu’elle ait des symptômes ou non. Par contre, le traitement peut dans certains cas réduire la présence du VIH dans le corps à un point tel qu’il ne peut pas être transmis. La transmission du VIH se fait par des activités spécifiques et non par des contacts de la vie de tous les jours avec une personne ayant le VIH ou le sida. Les relations sexuelles non protégées sont le mode de transmission le plus courant, mais il en existe d’autres. De quelles manières peut-on contracter le VIH? Que peut-on faire pour éviter la transmission de cette maladie? »

Élève : « Le VIH peut se transmettre par contact avec des fluides corporels : le sperme, le sang, les fluides vaginaux ou anaux et le lait maternel. Le VIH ne peut pas survivre hors du corps. Pour qu’il y ait infection, le virus doit entrer dans notre sang, par

exemple à la suite du partage d'aiguilles et de rapports vaginaux ou anaux non protégés, qui est la façon la plus commune de contracter le virus. Il est très important d'utiliser un moyen de protection, tel le condom, si on a une relation sexuelle. Il faut éviter de partager du matériel servant à consommer de la drogue ou d'utiliser des aiguilles qui n'ont pas été stérilisées pour, par exemple, se faire faire des perçages corporels ou des tatouages ou s'injecter des stéroïdes. L'un des meilleurs moyens d'arrêter la propagation du VIH est d'arrêter de stigmatiser les personnes infectées. Quand on répand des rumeurs sur une personne ayant le VIH ou qu'on l'humilie ou évite d'entrer en contact avec elle, il devient encore plus délicat pour elle de parler aux autres de sa maladie et d'autres personnes pourraient avoir peur de passer un test de dépistage. La stigmatisation contribue donc d'une certaine façon à la propagation du VIH. »

Littératie en santé mentale

- D1.6** expliquer la relation entre la santé mentale et la maladie mentale, et déterminer les signes révélateurs des problèmes de santé mentale. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « La santé mentale et la maladie mentale sont comme la santé physique et la maladie physique. Une personne peut être en bonne santé, mais avoir une maladie qui a été diagnostiquée. Nous ne disons pas d'une personne qui a une maladie telle que le diabète ou l'asthme qu'elle est "malade". Si cette personne fait des choix sains, tels que dormir suffisamment, être physiquement active tous les jours et manger des aliments sains nutritifs, elle peut se maintenir en bonne santé tout en ayant une maladie diagnostiquée. Il en va de même de la santé mentale. Si une personne prend soin de sa santé mentale du mieux qu'elle le peut et éprouve un sentiment de bien-être et de résilience, cette personne est mentalement saine bien qu'elle ait été diagnostiquée avec une maladie mentale, comme un trouble anxieux ou une dépression. Que nous ayons été ou non diagnostiqué avec une maladie mentale, notre santé mentale est influencée par nos sentiments, nos pensées et nos actions ainsi que par les expériences et les circonstances de nos vies de tous les jours. Comment pourriez-vous expliquer la relation entre la santé mentale et la maladie mentale? »

Élève : « La santé mentale concerne le sentiment de bien-être global, le fait qu'une personne sait ce qui va bien et quand elle a besoin d'aide, et que même si elle éprouve des hauts et des bas, elle peut essentiellement bien fonctionner tous les jours. Une maladie mentale est quelque chose qu'un médecin vous dit que vous avez, tout comme une maladie physique. C'est comme n'importe quelle autre maladie, mais elle affecte votre capacité de penser, de communiquer avec les autres ou de fonctionner jour après jour. »

Enseignante ou enseignant : « Nous éprouvons toutes et tous du stress de temps en temps. Il y a des facteurs de stress communs qui peuvent affecter tous les élèves, comme avoir des tests et des devoirs, ou s'inquiéter de savoir si on sera choisi pour une équipe ou si on sera inclus dans une activité. Et parfois la vie peut être stressante pour les jeunes, par exemple lorsqu'un parent perd son travail ou lorsque quelqu'un

déménagement ou tombe malade. Il est important de savoir que, bien qu'on éprouve tous du stress et que cela peut nous rendre parfois anxieux, cela ne signifie pas que nous avons un "trouble d'anxiété" ou une maladie mentale. Ressentir une gamme de sentiments est normal à mesure que nous nous développons et que nous apprenons comment notre corps et notre cerveau travaillent de concert. Par contre, quand les problèmes persistent, c'est peut-être un signe que nous avons besoin d'aide. Parmi les signes potentiels de maladie mentale, on compte des épisodes fréquents de tristesse ou d'anxiété plus intenses qu'à l'habitude et qui durent plus longtemps; de la difficulté à rester attentive ou attentif; des difficultés à se nourrir, à dormir ou à répondre aux attentes à l'école; une dépendance à une substance. Si votre santé mentale ou celle d'une personne dans votre entourage vous préoccupe et que vous ne savez pas trop quoi faire, le temps est peut-être venu de demander de l'aide. »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** démontrer la capacité d'adopter des habitudes alimentaires plus saines en s'informant sur le rôle de différents aliments comme facteurs contributifs ou préventifs de divers troubles de santé (*p. ex., certains types de cancers; maladies cardiovasculaires; obésité et surpoids; diabète de type 2; caries dentaires; ostéoporose*). [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Vos habitudes alimentaires peuvent améliorer votre santé physique et mentale globale comme elles peuvent vous causer des problèmes de santé. Faire attention à la façon dont vous vous sentez non seulement par rapport à ce que vous mangez, mais aussi à quand vous mangez et avec qui peut avoir un effet sur votre santé mentale. Le guide alimentaire canadien recommande de faire attention à vos habitudes alimentaires, de manger en bonne compagnie et de prendre le temps d'apprécier la nourriture. En d'autres mots, ça paie de prêter attention aux liens entre la nourriture et l'état d'esprit! Manger régulièrement des aliments sains vous donne les vitamines, les minéraux et les nutriments dont vous avez besoin pour être en santé. De mauvaises habitudes alimentaires sont l'un des nombreux facteurs, à côté de l'obésité, de la sédentarité, de la consommation du tabac* et de l'hypertension, qui peuvent augmenter les risques de contracter une maladie. La consommation de fruits et de légumes a été liée à une réduction de risques de contracter une maladie du cœur, alors qu'une alimentation riche en viandes transformées est associée à une augmentation des risques de cancer colorectal. Consommer moins de nourritures et de boissons sucrées (y compris le jus de fruits pur) et adopter de bonnes pratiques d'hygiène

* Cet exemple renvoie aux produits de tabac commerciaux. Il ne traite pas de l'utilisation cérémonielle du tabac naturel dans les cultures des Premières Nations et des Métis.

buccale peut réduire le risque d'obésité, de diabète de type 2 et de caries. Les légumes, les fruits, les grains entiers et les aliments à base de protéines végétales devraient être consommés régulièrement. Choisissez plus souvent des nourritures contenant des protéines à base de plantes. Les aliments qui contiennent primordialement de bons gras devraient remplacer les aliments qui contiennent surtout des graisses saturées pour aider à réduire le risque de maladies cardiovasculaires. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D2.2** décrire les effets potentiels sur soi et sur les autres de diverses formes de harcèlement, d'abus, d'exploitation ou d'intimidation, y compris l'intimidation ou le harcèlement homophobe et les formes d'intimidation basée sur l'identité de la personne ou de coercition qui peuvent se produire dans le cadre du sextage et des activités en ligne, ainsi que des moyens de prévenir de tels incidents (*p. ex., communiquer ses émotions; dénoncer les incidents; déterminer les services d'aide; développer la régulation de ses émotions; utiliser des stratégies pour désamorcer les situations tendues ou potentiellement violentes; encourager les autres à prendre leur responsabilité sociale et appuyer la personne qui en a besoin plutôt que de maintenir un code de silence ou de juger celles et ceux qui les dénoncent; appliquer des stratégies pour désamorcer la tension ou les situations potentiellement violentes*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels effets les insultes homophobes ou racistes peuvent-elles avoir? Comment peut-on prévenir ces comportements blessants? »

Élève : « C'est discriminatoire d'avoir des propos homophobes ou racistes et ces propos risquent d'affecter le bien-être de la personne visée. Ça peut également empoisonner l'atmosphère de toute l'école. Parfois, les gens parlent sans réfléchir et ne se rendent pas compte que leurs paroles blessent. Pour changer ce comportement, nous devons tous assumer la responsabilité de nos paroles et aussi tenir tête aux personnes qui font des commentaires discriminatoires ou rabaisent les gens, que ce soit en personne ou en ligne. »



Enseignante ou enseignant : « Les comportements sexuels inappropriés, comme toucher quelqu'un quand il passe dans le couloir, faire des commentaires à caractère sexuel ou remonter ou baisser les vêtements des autres, constituent du harcèlement sexuel. On peut aussi considérer comme du harcèlement le fait d'envoyer constamment des textos à une personne. Que pouvez-vous faire pour faire cesser ce type de comportements? »

Élèves : « Il ne faut pas adopter ces comportements ni les encourager chez les autres, que ce soit en personne ou dans les médias sociaux. Quand on est témoin de ces comportements, il ne faut pas les tolérer. Il faut dire à la personne d'arrêter ou la dénoncer. »

« En ligne, on peut faire remarquer à quelqu'un qu'il utilise des mots inacceptables, mais il vaut mieux en discuter avec lui en personne par la suite. »



Enseignante ou enseignant : « Une forme courante de harcèlement consiste à répandre des rumeurs blessantes sur les autres. Cette forme d'intimidation est-elle moins blessante que l'intimidation physique? Comment peut-on y mettre fin? »

Élève : « L'intimidation et le harcèlement de nature verbale et sociale, en ligne ou par textos, sont aussi blessants que l'intimidation physique et peuvent avoir un effet négatif sur la santé mentale de la personne ciblée. La loi prévoit des conséquences aussi bien pour les auteurs d'agressions physiques que pour les auteurs de harcèlement verbal. Si nous sommes témoins de ces comportements, nous ne devons pas les tolérer. Il revient à chacun de veiller à ce que ces types de comportements ne soient pas tolérés. »



Enseignante ou enseignant : « De quel type de soutien les victimes et les témoins d'actes d'intimidation ont-ils besoin? »

Élève : « Les personnes ciblées par des actes d'intimidation et les personnes qui en sont témoins ont besoin d'être écoutées et d'avoir la possibilité d'exprimer leurs sentiments sur ce qu'ils ont subi, et de donner des suggestions pour réparer le mal fait. Ils doivent recevoir de l'aide pour faire cesser les actes d'intimidation. Ils peuvent être effrayés et avoir besoin de soutien psychologique et de conseils pour se remettre de leur expérience. Pour mettre un terme à l'intimidation, nous devrions tous essayer de reconnaître et de valoriser le caractère unique de chaque personne et nous soutenir mutuellement. »

Enseignante ou enseignant : « Il est souvent utile de collaborer avec la personne responsable de l'intimidation pour éviter que l'incident se reproduise. Cette approche met l'accent sur le mal fait à la victime et à la collectivité. Elle demande aux responsables de reconnaître le mal qu'ils ont causé, d'assumer la responsabilité de leurs actes et de participer activement à l'amélioration de la situation. Que doit-il se passer pour que ce processus puisse être amorcé? »

Élève : « Les parties impliquées doivent avoir la volonté de collaborer pour trouver une solution qui aide tout le monde. La personne responsable de l'intimidation doit admettre sa culpabilité et assumer la responsabilité de ses actes. La personne ciblée par des actes d'intimidation a besoin de participer au processus, sans y être contrainte. Il est vraiment important que tous participent de leur plein gré au processus, et que celui-ci ne cause pas de tort additionnel. Des personnes qui ont la compétence nécessaire pour guider cette approche peuvent faire en sorte que le résultat est utile pour tous. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D2.3** expliquer comment la préoccupation à l'égard de l'image corporelle et de la performance sportive peut contribuer à de mauvaises habitudes alimentaires ou à un usage de substances nocif ou problématique afin de prendre des décisions éclairées pour le bien de son corps. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quels sont les risques à éliminer certains types de nutriments dans le but de perdre du poids ou de modifier sa forme corporelle? »

Élève : « Tous les nutriments, y compris les glucides et les matières grasses, ont des fonctions importantes. Par exemple, les glucides nous fournissent l'énergie nécessaire pour fonctionner chaque jour. L'élimination ou la réduction significative de l'apport des glucides peut causer plusieurs problèmes. Tout d'abord, lorsque notre corps et notre cerveau ne reçoivent pas ce dont ils ont besoin, on peut commencer à se sentir léthargique, à avoir du mal à se concentrer et à être de mauvaise humeur ou irritable. Aussi, lorsqu'on adopte une alimentation plus stricte, on peut manquer de flexibilité dans d'autres aspects de notre vie et être moins en état de nous amuser. On peut commencer à se sentir plus anxieux et isolé sur le plan social et devenir plus susceptible de développer des troubles alimentaires. »



Enseignante ou enseignant : « Quels dangers y a-t-il à utiliser des substances pour modifier la forme de son corps? Quelle serait une solution de remplacement plus saine? »

Élève : « C'est dangereux d'utiliser des substances pour changer la forme de son corps ou pour contrôler son poids, parce que celles-ci comportent des risques. Les pilules amaigrissantes et les laxatifs peuvent nous déshydrater. Les stéroïdes ont beaucoup d'effets secondaires, comme une augmentation de l'irritabilité, l'agressivité, les sautes d'humeur, l'acné, les changements des organes sexuels, la perte de cheveux et la dépendance. La consommation prolongée de fortes doses peut endommager les organes. Au lieu d'utiliser des drogues pour modifier sa forme corporelle, il est plus sécuritaire et plus sain de combiner une alimentation saine à l'activité physique de façon équilibrée. Si vous vous inquiétez à cause de la forme et l'apparence de votre corps, c'est une bonne idée de parler à un adulte de confiance pour obtenir du soutien. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D2.4** décrire les facteurs physiques, émotionnels, sociaux et cognitifs (*p. ex., infections transmises sexuellement et par le sang [ITSS], effets secondaires des contraceptifs, grossesse, effet protecteur de la vaccination, étiquetage social, identité de genre, expression de genre, orientation sexuelle, concept de soi, relations, amour, respect, désir, plaisir, enseignements*)

culturels) qui entrent en jeu lors des prises de décisions au sujet de la santé sexuelle. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « La santé sexuelle est un sujet de réflexion nécessaire. Il est important de bien se connaître avant de commencer une relation avec quelqu'un. Il ne s'agit pas simplement de prendre la décision d'avoir un rapport sexuel ou d'attendre d'être plus âgés. Il faut aussi, par exemple, être prêtes ou prêts sur le plan physique et émotionnel, avoir une sexualité sans risque et éviter des conséquences comme devenir parent avant de le vouloir ou contracter des ITSS, connaître son orientation sexuelle et son identité de genre, connaître son corps (comme savoir ce qui nous donne du plaisir), et être conscientes et conscients des conséquences émotionnelles de l'intimité sexuelle ou d'être en couple. Certaines personnes peuvent éprouver de l'anxiété ou d'autres émotions après la rupture d'une relation qui a eu de fortes composantes physiques et émotionnelles. Certaines personnes peuvent demander de l'aide ou des conseils psychologiques si elles se sentent prises dans un cycle de relations malsaines. Penser à sa santé sexuelle peut aussi inclure de réfléchir à des croyances religieuses, culturelles ou spirituelles. Des considérations morales et éthiques entrent aussi en ligne de compte, y compris la nécessité de respecter les droits des autres. Pouvez-vous expliquer ce qu'est une considération d'ordre moral? »

Élève : « Une considération d'ordre moral est notre perception du bien et du mal. Elle peut être influencée par nos valeurs personnelles, familiales ou religieuses. Tous les membres de la société devraient traiter les autres avec équité et respect. Il est important de respecter ces principes dans nos relations, nos comportements sexuels et nos activités. »

Enseignante ou enseignant : « Comme pour n'importe quelle autre décision, vous devez examiner tous les aspects de la question quand vous prenez une décision au sujet de votre sexualité. Comment pouvez-vous faire cela? »

Élève : « Il faut examiner les avantages et les désavantages de chaque décision et leurs conséquences pour nous et les autres. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Alimentation saine

- D3.1** déterminer des façons de relever les défis de nature personnelle et externe (*p. ex., nature personnelle : préférences, compétences alimentaires de base, horaire chargé, état de santé, allergies ou intolérance, culture; nature externe : coût des aliments, budget familial, horaires chargés, aliments offerts à l'école, chez soi ou dans la communauté, accès à l'eau potable*) associés à l'adoption d'habitudes alimentaires saines. [A1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment les gens peuvent-ils faire des choix alimentaires sains quand leurs options sont limitées par une aversion pour certains aliments, une allergie ou une intolérance alimentaire, des croyances personnelles sur l'alimentation éthique, des préférences culturelles, des règles religieuses ou par leur budget? »

Élève : « Il est possible d'éliminer certaines contraintes ou de les gérer. Il arrive souvent que les gens disent ne pas aimer certains aliments alors qu'ils n'y ont jamais goûté. Nous devrions toujours au moins goûter aux aliments avant de les rejeter. On découvre souvent qu'on aime un aliment en l'apprêtant ou en le servant d'une manière différente. Dans d'autres cas, nous devons faire avec ces contraintes. Beaucoup d'aliments délicieux sont accessibles aux personnes faisant des choix éthiques, suivant des règles religieuses ou culturelles ou ayant des allergies. Si notre budget est modeste, on peut quand même bien manger en faisant attention à nos choix alimentaires. Les produits alimentaires hautement transformés sont habituellement plus pratiques, mais moins nutritifs que les aliments cuisinés à la maison. S'ils sont disponibles, les produits locaux sont relativement peu chers en saison. Par contre, le manque d'accès à de l'eau potable est une limitation difficile à gérer. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

- D3.2** expliquer les conséquences personnelles et sociales résultant de l'usage problématique de substances, de la dépendance et des comportements associés (*p. ex., effets de la cyberdépendance sur les relations personnelles, sur la santé physique et sur le rendement à l'école et au travail; conséquences du visionnement fréquent de contenus pornographiques sur les relations intimes; risques associés au vapotage et à la consommation du tabac à mâcher; effets de la fumée secondaire sur les non-fumeurs et les enfants; conséquences juridiques et sanitaires de la consommation d'alcool et de cannabis chez les mineurs; dommages corporels et perte de réputation chez les athlètes en raison de l'utilisation de stéroïdes et d'autres drogues améliorant la performance; risque de contracter le VIH ou le sida par l'usage de drogues injectables; risque de développer le syndrome d'alcoolisation fœtale [SAF], résultant de la consommation d'alcool durant la grossesse*). [A1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « La consommation d'alcool par des mineurs peut présenter une inquiétude dans notre école. À qui cette consommation peut-elle nuire? De quelle manière? »

Élève : « La consommation d'alcool par les mineurs peut mener à des poursuites judiciaires et à des dommages physiques, mentaux et émotionnels. L'ivresse peut inciter les gens à prendre plus de risques et peut causer des blessures ou des décès. Elle peut aussi être associée à la violence dans les relations. L'intoxication alcoolique peut même être mortelle. La consommation d'alcool par des mineurs peut nuire aux membres de la famille et à la collectivité parce que quand nos facultés sont affaiblies,

nos actions ou nos comportements peuvent causer des blessures corporelles ou des dommages matériels, y compris des accidents de voiture. Consommer de l'alcool avant d'être majeur risque de faire perdre la confiance de ses pairs, de ses parents et d'autres adultes. »



Enseignante ou enseignant : « Quelles sont certaines conséquences négatives du visionnement de contenus sexuellement explicites ou pornographiques, y compris ceux de certains jeux vidéo et jeux en ligne? »

Élève : « Il peut y avoir des problèmes à la fois avec le temps passé en ligne et avec le contenu visionné. Le visionnement de ce type de matériel peut nous amener à passer trop de temps en ligne, ce qui peut faire obstacle à notre bonne santé, comme sortir dehors, être actif physiquement, passer du temps avec nos amis et notre famille et dormir suffisamment. Il peut s'avérer difficile de cesser de se connecter à Internet, ce qui peut avoir des répercussions sur d'autres aspects de notre vie, tels que la vie scolaire et la vie sociale. Les problèmes avec le contenu pornographique viennent du fait qu'il représente souvent la sexualité et les relations intimes d'une manière irréaliste ou malsaine. La pornographie réduit les gens à de simples objets et manque souvent de respect envers les femmes, ce qui est aussi le cas de certains jeux vidéo et jeux en ligne. La pornographie montre souvent des comportements sexuels qui présentent un risque élevé d'ITSS. Si nous regardons des contenus pornographiques, il est important de savoir qu'ils peuvent montrer des choses irréalistes, malsaines et nuisibles. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D3.3** expliquer comment les changements physiques et émotionnels qui surviennent à la puberté ont des répercussions sur la santé sexuelle et sur les relations interpersonnelles (*p. ex., effets sur les relations avec la famille; effets de l'intérêt accru pour des relations intimes sur les relations avec les pairs; risque accru de contracter des ITSS et de devenir parent, après le début des relations sexuelles*). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment les changements vécus à la puberté peuvent-ils influencer vos relations avec votre la famille et avec les autres? »

Élève : « Les adolescentes peuvent avoir envie d'entretenir une relation intime avec quelqu'un. Elles peuvent se sentir matures et ne pas aimer qu'on les traite comme des enfants, ce qui provoque parfois des conflits avec leurs parents. Elles peuvent vouloir plus de liberté. »

Aperçu des attentes

Domaine A. Apprentissage socioémotionnel

Tout au long de la 8^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1.** mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.

Domaine B. Vie active

À la fin de la 8^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

Domaine C. Compétence motrice

À la fin de la 8^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1.** mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.
- C2.** mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.

Domaine D. Vie saine

À la fin de la 8^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.
- D2.** utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.
- D3.** établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.

Domaine A

Apprentissage socioémotionnel

Ce domaine d'étude met l'accent sur le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves pour favoriser leur état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale, ainsi que leur capacité d'apprendre, d'améliorer leur résilience et de s'épanouir. À tous les niveaux du programme d'éducation physique et santé, l'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine.

ATTENTE

Tout au long de la 8^e année, afin de favoriser l'état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir, l'élève doit pouvoir :

- A1. mettre en pratique, au mieux de ses capacités, diverses habiletés socioémotionnelles dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées aux attentes et aux contenus d'apprentissage dans les domaines Vie active, Compétence motrice et Vie saine pour son année d'études.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir, au mieux de ses capacités :

Reconnaissance et gestion des émotions*

- A1.1** mettre en pratique des habiletés l'aidant à reconnaître et à gérer ses émotions, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin d'améliorer sa capacité à exprimer en français ses propres émotions ainsi qu'à comprendre celles des autres et à les considérer (*p. ex., Vie active : donner des exemples de façons de communiquer avec clarté et concision en cas d'urgence tout en maîtrisant les émotions suscitées par la situation; Compétence motrice : expliquer comment la conscience des émotions, par exemple de la nervosité précédant un lancer décisif au curling, peut avoir un effet sur la performance; Vie saine : expliquer comment les médias sociaux peuvent être une source de stress et décrire des stratégies qui favorisent l'équilibre et qui permettent de prendre du recul*).

* Afin de soutenir la planification du programme-cadre, de nombreux contenus d'apprentissage des domaines B, C et D sont suivis de balises indiquant les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Les balises sont présentées entre crochets à l'aide des mots repères suivants : A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.5 Identité et 1.6 Pensée.

Gestion du stress et adaptation*

A1.2 mettre en pratique des habiletés permettant de reconnaître les sources de stress et de faire face aux difficultés, y compris être capable de demander de l'aide, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement de la résilience personnelle (*p. ex., **Vie active** : gérer l'amélioration de différentes composantes de sa condition physique en faisant un suivi de la fréquence, de l'intensité et de la durée des activités physiques ainsi que des types d'activité choisis, et établir des liens entre l'amélioration de la condition physique et l'amélioration de la capacité à gérer le stress; **Compétence motrice** : utiliser des stratégies de visualisation pour mieux appliquer les principes du mouvement au moment d'employer une habileté motrice; **Vie saine** : déterminer les cas où les habitudes de vie saine et les stratégies d'adaptation de sa routine quotidienne peuvent ne pas être suffisantes pour maintenir sa santé mentale et qui peuvent nécessiter de l'aide professionnelle).*

Motivation positive et persévérance*

A1.3 mettre en pratique des habiletés favorisant le développement d'habitudes de pensée propices à la motivation positive et à la persévérance, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de susciter l'optimisme et l'espoir (*p. ex., **Vie active** : démontrer comment l'observation d'une amélioration de sa condition physique au fil du temps peut influencer sur sa motivation à persévérer; **Compétence motrice** : utiliser différentes tactiques pour accroître sa réussite et, par conséquent, sa motivation, pendant l'apprentissage d'une nouvelle habileté motrice; **Vie saine** : expliquer comment une personne peut être plus apte à faire des choix sains et sécuritaires si ses décisions en matière d'activité sexuelle sont basées sur un sentiment d'optimisme et d'espoir).*

Relations saines*

A1.4 mettre en pratique des habiletés l'aidant à nouer des relations, à développer de l'empathie et à communiquer avec les autres en français, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser les relations saines, le sentiment d'appartenance et le respect de la diversité (*p. ex., **Vie active** : coopérer avec les autres en respectant leurs choix d'activités; encourager les autres au cours d'activités comme la course à pied en nature; **Compétence motrice** : essayer, avec un ou une partenaire, différents types de passes permettant d'échapper à l'adversaire; féliciter l'adversaire avec sincérité pour ses bons coups; **Vie saine** : décrire les aspects positifs et les risques associés aux relations personnelles étroites et aux différents niveaux de contact physique; modifier son discours en fonction du public [parents, pairs, élèves plus jeunes, membres de la communauté, etc.] au moment de faire la promotion de saines habitudes alimentaires).*

Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle*

A1.5 mettre en pratique des habiletés l'aidant à développer sa conscience de soi et sa confiance en soi, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, à l'école ou à la francophonie (*p. ex.*, **Vie active** : expliquer comment la connaissance de soi [préférences, aversions, points forts, habiletés et lacunes] permet de déterminer quelles composantes de sa condition physique et quelles habiletés doivent être mises en priorité dans son plan d'entraînement; **Compétence motrice** : suivre l'amélioration de la maîtrise de son corps au moment d'appliquer sa connaissance des phases du mouvement [préparation, exécution et suivi] dans le but de perfectionner divers mouvements; **Vie saine** : expliquer l'importance de la conscience de soi dans la compréhension de l'identité, y compris de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle).

Pensée critique et créative*

A1.6 mettre en pratique des habiletés l'aidant à penser de manière critique et créative, dans le cadre de situations d'apprentissage en éducation physique et santé, afin de favoriser l'établissement de liens, l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes et la prise de décisions (*p. ex.*, **Vie active** : suivre et analyser l'évolution des composantes de sa condition physique sur une certaine période et modifier son plan d'entraînement en conséquence; prévoir des mesures visant à encourager l'ensemble des élèves à participer aux initiatives visant des écoles saines, comme les repas sans déchets ou les récréations actives; **Compétence motrice** : expliquer le lien entre l'amélioration de la compétence motrice et de la confiance en soi et le degré de participation aux activités physiques; **Vie saine** : analyser des situations potentiellement dangereuses et formuler des solutions pour les rendre plus sécuritaires).

Vie active

ATTENTES

À la fin de la 8^e année, l'élève doit pouvoir :

- B1.** participer activement et régulièrement à une large gamme d'activités physiques, en cherchant des façons d'inclure ces activités dans son quotidien.
- B2.** utiliser des concepts de la condition physique et des pratiques qui font valoir l'importance de l'activité physique pour une vie active et saine.
- B3.** faire preuve d'un comportement responsable afin d'assurer sa sécurité et la sécurité des autres lors d'activités physiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Participation active

- B1.1** participer activement à la vaste gamme d'activités physiques proposées (*p. ex., activités individuelles, en petits groupes, en grands groupes; activité rythmique; danse; activités sur terre*) selon sa capacité. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Dans les dix prochaines minutes, vous pourrez faire l'essai de trois stations d'entraînement différentes. Pensez aux stations que vous choisirez. »

Élève* : « Je vais choisir deux stations qui cadrent avec mes objectifs de mise en forme, et une pour le plaisir. Je vais essayer la station avec une bande élastique parce que je dois améliorer la force musculaire de mes bras. J'essaierai aussi la station avec le ballon stabilisateur parce que je veux renforcer mon tronc et améliorer mon équilibre. Pour

* Tout au long du programme-cadre, des réponses attribuées aux élèves accompagnent souvent les questions de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces réponses sont fournies à titre d'exemple. Elles ne reflètent ni la façon de parler ni le choix de mots ou de tournures syntaxiques des élèves de l'année en question.

ma dernière station, j’opterai pour celle avec la corde à sauter parce que mon amie et moi ferons un concours pour savoir laquelle d’entre nous peut sauter le plus longtemps sans s’arrêter. »

- B1.2** décrire des facteurs qui contribuent au plaisir d’être active et actif (*p. ex., participer à des jeux qui permettent de faire des choix et des adaptations; participer à des activités qui se déroulent dans un environnement naturel; être à l’aise avec les activités, socialement et émotionnellement; participer à des activités culturellement pertinentes, y compris à des activités francophones*) lors de sa participation à diverses activités physiques dans une variété d’environnements intérieurs et extérieurs. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « En classe, nous changeons fréquemment les équipes pour vous permettre d’apprendre à composer avec des personnes qui ont des habiletés différentes. Dans quels types de groupes préférez-vous être? »

Élève : « Je préfère être en équipe avec des gens qui ont le même niveau d’habileté que moi, mais j’aime aussi être jumelé à des gens qui sont meilleurs que moi, parce que ça relève le niveau de difficulté et ça me permet d’apprendre en les observant. »



Enseignante ou enseignant : « Une activité devient plus intéressante si l’on y ajoute un certain défi, sans la rendre trop difficile. Comment pouvez-vous élever légèrement le niveau de difficulté dans une partie de badminton? »

Élève : « Au badminton, je peux faire le service à partir de trois lignes. Si je me place à une des lignes qui me permet de frapper le volant par-dessus le filet la plupart du temps et dans l’une des trois zones délimitées par des cônes, la distance que je choisis ne sera ni trop facile ni trop difficile. »

- B1.3** expliquer des facteurs (*p. ex., améliorer sa santé; maintenir un poids santé; cultiver ses amitiés; mieux dormir; développer plus d’indépendance dans les activités de la vie quotidienne; s’éloigner des routines sédentaires*) qui incitent les personnes de son entourage (*p. ex., famille, amie et ami, membre de la communauté*) à participer quotidiennement à des activités physiques. [A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment votre participation à une activité physique influe-t-elle sur les autres? »

Élèves : « En étant active, je peux montrer l’exemple et influencer les autres. À l’école, je suis jumelée avec une élève de 2^e année. Nos deux groupes ont un cours en même temps et les élèves de ma classe et moi aidons les plus jeunes à pratiquer diverses activités physiques. » « Parfois, le simple fait de participer peut motiver les autres à prendre part à l’activité. Je joue au water-polo, et pour cette raison, ma sœur cadette

veut aussi l'essayer. » « La fin de semaine, lorsque je pars en randonnée à vélo, mon père m'accompagne souvent. Il n'irait peut-être pas si je n'y allais pas. »

B2. Condition physique

- B2.1** **Activité physique quotidienne (APQ)** : participer à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse (*p. ex., jeu du drapeau, exercice aérobique au carré, navette des balles, soccer aux quatre coins*) selon sa capacité au moins vingt minutes chaque jour, incluant le temps nécessaire à l'échauffement et au retour au calme. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]
- B2.2** distinguer les composantes de la condition physique (c.-à-d. endurance cardiorespiratoire, endurance musculaire, force, souplesse) des composantes de la condition motrice (c.-à-d. équilibre, agilité, puissance, temps de réaction, coordination, vitesse) en y associant les principes de l'entraînement (c.-à-d. fréquence, type d'activité, intensité, temps) pour les améliorer. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment utilisez-vous les principes de l'entraînement, comme tenir compte de la fréquence et de l'intensité de vos activités ainsi que du temps et du type d'activité que vous choisissez, pour améliorer votre condition physique, plus particulièrement votre endurance cardiorespiratoire? Que recommandent les Directives canadiennes en matière d'activité physique à l'intention des jeunes? »

Élève : « Je dois choisir les activités à faire, en plus d'en déterminer la fréquence et la durée nécessaires pour ressentir les bienfaits physiques recherchés. Pour améliorer mon endurance cardiorespiratoire, je dois choisir des activités qui feront augmenter ma fréquence cardiaque et qui feront travailler mon cœur et mes poumons plus fort. Nager pendant 40 minutes trois jours par semaine, par exemple, me permettrait d'améliorer mon endurance cardiorespiratoire. Les directives en matière d'activité physique recommandent aux jeunes d'améliorer leur condition physique en augmentant le temps consacré quotidiennement aux activités physiques et en diminuant leurs comportements sédentaires. »



Enseignante ou enseignant : « Les composantes de la condition physique contribuent à votre santé globale et à votre bien-être. Les composantes de la condition motrice vous permettent d'améliorer la qualité de vos mouvements lorsque vous pratiquez une activité physique. L'agilité est une composante de la condition motrice. Qu'est-ce que l'agilité? Pourquoi est-il important de la développer? »

Élève : « L'agilité est la capacité à changer de direction et à exécuter des mouvements avec fluidité et facilité. Cette capacité est utile pour certains sports, comme le soccer ou le basketball, mais aussi pour certaines activités récréatives, comme le patin à roues

alignées ou la planche à roulettes. Les personnes douées d'une bonne agilité peuvent se déplacer plus facilement et plus efficacement, ce qui rend la pratique de certains sports et activités plus amusante. »

- B2.3** évaluer des composantes de sa condition physique (c.-à-d. endurance cardiorespiratoire, endurance musculaire, force, souplesse) au cours de sa participation à diverses activités physiques en notant les changements qui se produisent en cours d'activités, ponctuellement et sur une période prolongée (*p. ex., prendre son pouls pendant une minute avant et après l'activité; lors de son entraînement, remarquer quand la fatigue musculaire commence à se faire sentir; constater toute amélioration de sa souplesse lors des exercices d'étirement effectués de façon à ne pas se blesser*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment le suivi de vos progrès par rapport à différentes composantes de votre condition physique vous a-t-il permis d'améliorer votre forme physique? »

Élève : « Constater une amélioration au fil du temps m'a donné le courage nécessaire pour poursuivre mes activités et devenir encore plus en forme. Faire le suivi de différentes activités m'a permis de suivre mes progrès et de me consacrer davantage aux activités à perfectionner, et ainsi d'améliorer ma condition physique globale. »

- B2.4** mettre en pratique son plan personnel d'entraînement à court et à long terme afin d'atteindre ses objectifs de condition physique. [A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Quel objectif vous êtes-vous fixé? Lorsque vous vous fixez un objectif et que vous élaborez un plan d'entraînement en vue de l'atteindre, tenez compte de votre échéancier et des résultats de votre autoévaluation. S'agit-il d'un objectif à court ou à long terme? Comment savez-vous que votre objectif est réaliste? Comment saurez-vous que vous avez atteint votre objectif? Qu'est-ce qui vous aidera à atteindre votre objectif? Comment l'atteinte de votre objectif vous aidera-t-elle? »

Élève : « Je m'efforce de perfectionner mes habiletés en course de fond ou en déplacements en fauteuil roulant pour améliorer ma condition physique globale. J'aimerais participer à une course de 1 500 mètres lors de la rencontre d'athlétisme qui aura lieu au printemps. J'envisage aussi de participer à une épreuve de course à pied ou en fauteuil roulant sur une distance de 10 kilomètres pour un organisme de charité. Je crois mon objectif réaliste. Nous sommes en octobre, donc il s'agit d'un objectif à long terme, et j'ai le temps de m'entraîner. J'ai terminé l'épreuve du 1 500 mètres l'an dernier, même si cela a été plutôt difficile. Le plan d'entraînement que j'entends suivre pour atteindre mon objectif consiste à m'entraîner trois fois par semaine pour les 10 prochaines semaines. Si je me trouve un partenaire d'entraînement, j'aurai sans

doute plus de chances de réussir, parce qu'il pourra me conseiller, me faire des suggestions et m'encourager. Je pourrai aussi lui parler de mon plan pour voir si je devrais changer certaines choses que je fais. Je ne me suis fixé aucun temps pour finir la course. Terminer la course sera mon objectif. Je serai sans aucun doute plus en forme si je suis ce plan d'entraînement, et je serai très fière de moi si j'atteins mon objectif. »

B3. Sécurité

- B3.1** mettre en pratique des procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres et qui réduisent le risque de blessures, y compris le risque de commotions cérébrales (*p. ex., connaître et respecter les consignes; faire preuve de responsabilité sociale; respecter les aptitudes de ses pairs; garder la maîtrise de soi dans la victoire ou la défaite; skier uniquement sur les pistes balisées; éviter les surfaces glacées lors d'une sortie en raquette à neige; prendre les précautions nécessaires pour se protéger contre les effets du soleil ou du froid afin de profiter pleinement des activités de plein air*), au cours de sa participation à des activités physiques se déroulant dans des milieux variés (*p. ex., école, piste de ski de fond, sentier pédestre, piscine, terrain de tennis communautaire, patinoire*). [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « À part les installations de l'école, quelles installations récréatives intérieures et en plein air de votre collectivité pouvez-vous utiliser pour pratiquer des activités physiques? Quelles mesures de sécurité prenez-vous lorsque vous participez à une activité physique à l'école ou dans une installation de votre collectivité? »

Élève : « Dans ma collectivité, on retrouve plusieurs parcs, dont un parc de planche à roulettes, ainsi que des terrains de sport, des sentiers pour la randonnée pédestre et les sports d'hiver, des pistes cyclables, une patinoire et un lac. Lorsque je pratique des activités physiques, je dois faire attention à ce que je fais, mais aussi aux personnes qui m'entourent. Les mesures et les règles de sécurité à prendre ou à suivre dépendent de l'activité que je pratique. Je dois aussi utiliser et porter l'équipement de sécurité approprié à l'activité que je pratique. Je dois faire preuve de jugement, penser par moi-même, respecter les règles et les indications des panneaux, et réfléchir avant d'agir. »

- B3.2** expliquer les façons de répondre à des situations d'urgence associées à sa participation à des activités physiques, y compris à des situations qui peuvent être associées à des commotions cérébrales soupçonnées (*p. ex., demeurer calme; écarter les obstacles; appeler le 9-1-1; déterminer l'emplacement d'une trousse de premiers soins; savoir où est le défibrillateur; reconnaître les symptômes d'une crise d'asthme ou d'une réaction allergique; savoir comment obtenir de l'aide; suivre le protocole sur les commotions cérébrales établi par le conseil scolaire lorsqu'une telle situation est soupçonnée*). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Compétence motrice

ATTENTES

À la fin de la 8^e année, l'élève doit pouvoir :

- C1. mettre en pratique des habiletés motrices ainsi que des concepts du mouvement pour répondre aux exigences de base d'une variété d'activités physiques.**
- C2. mettre en pratique des habiletés tactiques dans le but d'améliorer sa participation et sa performance dans une variété d'activités physiques, tout en utilisant ses connaissances des composantes de ces activités.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement

- C1.1** passer d'une position d'équilibre statique à une position d'équilibre dynamique et vice versa en faisant des transferts de poids et des rotations, tout en tenant compte des autres et de l'équipement (*p. ex., contrôler son corps lors d'une activité aérobie; se déplacer avec souplesse en changeant de position lors d'une activité de gymnastique ou de Pilates*). [A1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Montrez les différentes phases de votre activité physique préférée, comme les trois phases d'un sprint ou d'un mouvement de frappe avec une batte de cricket, soit la phase préparatoire, la phase d'exécution et la phase du suivi. Assurez-vous d'illustrer trois mouvements distincts et d'expliquer la transition entre chaque mouvement. »

- C1.2** accomplir diverses habiletés motrices, avec ou sans équipement, en réponse à un stimulus externe (*p. ex., recevoir et conserver le ballon après s'être démarqué dans un match de basketball; recevoir et faire une passe pendant un jeu de crosse; pratiquer le ski de fond en variant ses techniques, du pas de patineur en terrain ouvert au pas alternatif en sentier étroit*). [A1.3 Motivation, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment pouvez-vous modifier les mouvements de votre chorégraphie en fonction du rythme de la musique ou en intégrant de nouvelles séquences agencées à différents types de musique? »

Élève : « Sur une musique plus lente et avec plus de paroles, mes mouvements seront plus lents et plus amplifiés. Sur une musique plus rythmée, mes pas seront plus rapides et plus vifs. »

- C1.3** combiner les habiletés qui permettent de lancer, de recevoir et de contrôler un objet en tenant compte de facteurs externes et en respectant les principes fondamentaux du mouvement (*p. ex., modifier son transfert de poids pour lancer un ballon contre le vent; garder le ballon sur ses genoux pour déjouer un adversaire lors d'un match de basketball en fauteuil roulant; être consciente ou conscient de la position des autres dans une équipe de basketball lors de l'exécution d'un saut et du retour au sol; se déplacer rapidement pour recevoir une passe ou pour retenir un objet comme le drapeau dans un jeu de poursuite, tout en évitant la défense*). [A1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.5 Identité]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que devrez-vous faire pour lancer un objet s'il y a du vent? »

Élève : « Je devrai lancer plus fort ou plus doucement, ou changer la direction de mon lancer en fonction de la direction du vent. »

- C1.4** mettre en pratique des habiletés motrices associées aux phases d'un mouvement (c.-à-d. préparation, exécution et suivi) tout en reconnaissant que ces habiletés peuvent être transférées d'une activité à une autre (*p. ex., se placer, frapper et terminer son mouvement lors d'un retour au badminton; au crawl dorsal, se propulser en avant en étendant les bras, repousser l'eau et récupérer*). [A1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « En quoi la phase de préparation d'un sprint diffère-t-elle de la phase de préparation d'une course de fond? »

Élève : « Dans un sprint, en position de départ, le coureur se trouve dans une position basse, prêt à bondir : il doit tout donner dès le signal de départ. Dans une course de fond, en position de départ, le coureur est dans une position plus verticale. Il part moins rapidement parce qu'il doit conserver son énergie et ménager ses efforts pendant toute la course. »

C2. Habiletés tactiques

- C2.1** utiliser ses connaissances des composantes d'une variété d'activités physiques dans des installations intérieures ou en plein air (*p. ex., utiliser les habiletés motrices et les concepts requis pendant la classe d'éducation physique; respecter les règles de base et suivre les directives lors d'un jeu modifié; utiliser des habiletés sociales telles que le respect des différences lors d'un match amical; respecter les règles du franc-jeu et du savoir-vivre*).
[A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Formez des petits groupes et réfléchissez aux règles que vous pourriez modifier pour rendre une activité plus facile ou plus difficile. »

Élève : « Lorsque nous jouons au disque volant en équipe, nous pouvons changer les règles pour obliger tous les joueurs à lancer de leur main non dominante, ce qui permet à tout le monde de se pratiquer et rend le jeu un peu plus équitable, car il est ainsi plus difficile pour tous les participants. »

Enseignante ou enseignant : « Comment modifieriez-vous cette activité pour l'adapter aux besoins particuliers d'une personne de votre groupe, par exemple d'une personne qui ne comprend pas la langue ou qui ne comprend pas les règles du jeu? »

Élève : « Nous pouvons changer les règles de manière à les simplifier, par exemple en assouplissant les règles quant au nombre de secondes pendant lesquelles nous pouvons tenir le disque ou au nombre de pas que nous pouvons faire lorsque nous sommes en possession du disque. Lorsque tous les joueurs comprennent le jeu, nous pouvons réintégrer les règles de départ. Nous pouvons aussi faire en sorte qu'une personne qui a besoin d'aide soit jumelée avec un joueur d'expérience, ou que tout le monde soit en équipe de deux. Ainsi, les joueurs peuvent s'entraider. Dans cette version modifiée, les deux joueurs manipuleraient le disque – par exemple, l'un l'attraperait, l'autre le lancerait – avant de le passer à une autre équipe. »

- C2.2** décrire des habiletés motrices, des concepts et des tactiques transférables entre différentes catégories d'activités physiques (*p. ex., jeu individuel, jeu de cible, jeu filet/mur, activité frapper/saisir, jeu de territoire*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de sa participation à diverses activités physiques.
[A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Réfléchissez aux activités que vous pratiquez à l'école et à celles auxquelles vous participez en dehors de l'école. Comment les tactiques et les habiletés liées à une activité influent-elles sur votre performance, non seulement dans cette activité, mais aussi dans d'autres activités? »

Élèves : « À l'école, je pratique la course de fond. Il m'arrive aussi parfois de faire de la course chez moi. Apprendre à trouver mon rythme m'a grandement aidé lorsque je cours dans mon quartier. » « Lorsque nous faisons du conditionnement physique et de la gymnastique à l'école, nous travaillons notre stabilité et notre équilibre. J'ai d'ailleurs amélioré mon équilibre, ce qui m'est utile lorsque je fais du vélo de montagne et que je dois passer par-dessus les rondins et les bosses. Plus je m'améliore, plus j'ai confiance en moi. Plus j'ai confiance en moi, plus j'ai de la facilité à pratiquer un sport. Je peux aussi utiliser certaines habiletés, comme l'équilibre, et certaines stratégies, comme les façons de franchir les bosses et d'effectuer les sauts, lorsque je pratique d'autres activités, comme la planche à roulettes. »



Enseignante ou enseignant : « Qu'ont en commun les activités individuelles comme le yoga, le qi gong et l'athlétisme? Qu'ont en commun les sports d'équipe comme le soccer, le rugby et la balle molle? »

Élève : « Les activités comme le yoga et le qi gong font appel aux muscles du tronc et demandent de l'équilibre et de la souplesse. Faire attention à sa respiration est aussi très important dans ces deux activités. Il faut aussi respecter certaines règles : par exemple, il faut éviter de parler pendant l'exercice. Il faut se concentrer sur ce qu'on fait individuellement. Dans les sports d'équipe comme le soccer, le rugby et la balle molle, il faut posséder des habiletés de projection, de réception et de port de la balle ou du ballon. Il faut aussi comprendre les règles de base du jeu, connaître les limites du terrain et être capable de travailler en équipe. »

- C2.3** mettre en pratique une variété de tactiques (*p. ex., activité individuelle : essayer de respirer consciemment en faisant du yoga; activité de cible : ajuster la force de sa frappe ou de son tir lorsqu'on tente d'atteindre une cible; pour jouer au curling en fauteuil roulant, utiliser un appareil d'extension pour lancer la pierre à la vitesse appropriée; activité filet/mur : choisir le lancer approprié pour déjouer l'adversaire; activité frapper/saisir : en défense, frapper la balle par-dessus les joueurs ou loin d'eux pour la placer dans une zone ouverte; activité de territoire : frapper ou lancer le ballon plus loin pendant qu'un membre de son équipe se déplace; faire une passe afin que l'objet soit plus près du but; être prêt à réagir en passant rapidement de l'offensive à la défense*) qui permettent d'accroître ses possibilités de réussite lors de la participation à diverses activités physiques.
[A1.1 Émotions, 1.3 Motivation, 1.6 Pensée]*

* À tout âge, l'élève exerce les habiletés et les processus de la pensée critique et créative dans le choix ou l'élaboration de tactiques. Cependant, à différents stades du développement de l'élève, l'accent mis sur le développement des habiletés socioémotionnelles varie, comme constaté dans le contexte de l'application de tactiques. De la 1^{re} à la 3^e année, l'élève peut se concentrer sur l'identification et la gestion des émotions tout en apprenant à mieux se connaître; de la 4^e à la 6^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur ses habiletés interpersonnelles, de persévérer et de répondre aux défis; en 7^e et 8^e année, l'élève est généralement en mesure de se concentrer sur l'approfondissement de ses habiletés de pensée et de sa compréhension de soi-même et des autres (*p. ex., travailler en équipe pour choisir des tactiques qui permettent d'améliorer les chances de succès; adapter sa stratégie pour répondre aux actions de l'adversaire ou aux circonstances extérieures*).

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment utilisez-vous votre rythme respiratoire, c'est-à-dire en inspirant et en expirant à certains moments clés, pour vous aider lorsque vous faites des activités comme des pompes, des demi-redressements assis et des étirements? »

Élève : « Je trouve qu'il est plus facile de faire des demi-redressements assis si j'inspire lorsque je descends en position couchée et que j'expire lorsque je me remonte en position assise. »



Enseignante ou enseignant : « Quelles idées importantes pouvez-vous appliquer à diverses activités qui se déroulent dans un milieu naturel, comme le canot, la randonnée pédestre et le ski? »

Élève : « Lorsque je participe à une activité qui se déroule dans un environnement naturel, je dois toujours respecter l'environnement et tout ce qui y vit. Les activités que je pratique ne doivent causer aucun dommage à l'environnement ni entraîner de changements environnementaux importants. Je dois aussi prendre les mesures nécessaires pour assurer ma sécurité, surveiller les conditions météorologiques, avoir un plan d'intervention en cas d'urgence, et toujours aviser quelqu'un de l'endroit où je vais et de l'heure à laquelle je devrais revenir. »

Domaine D

Vie saine

L'enseignement doit porter sur les attentes (D1, D2, D3 dans le tableau ci-dessous) et doit, dans la mesure du possible, être conçu de manière à illustrer les liens entre les sujets (inscrits dans la colonne de gauche) de façon intégrée. Ce tableau est un sommaire de sujets qui appuient l'apprentissage des concepts liés à la santé et qui permettent de faire des choix sains et de créer des liens favorisant une vie saine.

SOMMAIRE PAR SUJET DES APPRENTISSAGES DE LA 8^e ANNÉE EN VIE SAINE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 habitudes alimentaires	D3.1 promotion – alimentation saine
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 commotions cérébrales – signes et symptômes D1.2 réduction des risques de blessures ou de décès	D2.2 situations – dangers potentiels	D3.2 répercussions des comportements violents – ressources
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.3 signes précurseurs, conséquences		
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.4 décision concernant l'activité sexuelle – ressources D1.5 identité de genre, expression de genre, orientation sexuelle, concept de soi	D2.3 prise de décisions – considérations et habiletés	D3.3 relations et intimité
Littératie en santé mentale		D2.4 routine et habitudes de santé mentale	D3.4 points de vue sociétaux, stigmatisation

ATTENTES

À la fin de la 8^e année, l'élève doit pouvoir :

- D1. expliquer les facteurs qui favorisent le développement sain de la personne.**
- D2. utiliser ses connaissances en matière de santé et ses habiletés socioémotionnelles afin de prendre des décisions éclairées et de poser des gestes qui contribuent à sa santé et à son bien-être.**
- D3. établir des rapprochements entre la santé et le bien-être pour expliquer l'incidence des choix faits, des comportements adoptés et des facteurs environnementaux sur sa santé, son bien-être et sur la santé et le bien-être des autres.**

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Attitudes et comportements

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D1.1** décrire les signes et les symptômes des commotions cérébrales, ainsi que les stratégies qui aident à s'en rétablir. [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Une commotion cérébrale est une blessure du cerveau qui modifie le fonctionnement du cerveau. Quels sont certains des symptômes associés aux commotions cérébrales? »

Élève : « Les symptômes peuvent être physiques, comme des maux de tête, une fatigue accrue, des étourdissements et des nausées. Ils peuvent aussi inclure de la difficulté à se concentrer, des problèmes de mémoire ou des sentiments de tristesse et d'anxiété. Parfois, le sommeil est perturbé. Les signes et les symptômes peuvent apparaître immédiatement après une blessure ou mettre des heures ou des jours à se manifester. Ils peuvent être différents pour chacun. Un seul symptôme est suffisant pour soupçonner une commotion cérébrale. La majorité de gens qui souffrent d'une commotion cérébrale ne perd pas conscience. Si vous croyez possible que vous ou une autre personne ayez subi une commotion cérébrale, il est important d'arrêter l'activité, d'en parler à un adulte et de consulter un médecin ou un infirmier praticien tout de suite. »

Enseignante ou enseignant : « Tous les conseils scolaires ont un protocole sur les commotions cérébrales qui comprend l'élaboration d'un "plan personnalisé et graduel pour le retour aux études et le retour aux activités physiques" sous supervision médicale. Reconnaissant que chaque commotion cérébrale est unique, que pouvez-vous faire pour aider votre cerveau à se remettre d'une commotion cérébrale? »

Élève : « Il est important de laisser son cerveau se reposer après une commotion cérébrale. Le temps passé devant un écran, les travaux scolaires et l'activité physique devraient être réduits de manière significative. Le sommeil est important, il aide le cerveau à récupérer. Je dois suivre mon plan de retour aux études et aux activités physiques pour m'assurer que mon cerveau guérit et pour ne pas nuire à sa guérison. Par exemple, l'élève blessé ne devrait pas être mis dans une situation de contact physique ou qui présente un risque de chute. »

D1.2 décrire des comportements (*p. ex., porter un casque protecteur**; réfléchir avant d'agir; développer des techniques d'acceptation de soi, d'adaptation et de communication; éviter les situations qui pourraient mener à une bagarre; mettre sa ceinture de sécurité en auto; porter un gilet de sauvetage en canot; s'aventurer sur des pistes balisées avec un partenaire; ne pas plonger dans une piscine qui n'est pas profonde ou dont on ne connaît pas la profondeur; faire preuve de prudence lorsqu'on conduit des véhicules tout-terrain, des tracteurs, des embarcations et des motoneiges; connaître la salubrité des aliments lorsqu'on les prépare et que l'on cuisine; suivre les protocoles sur la chasse et le piégeage) qui peuvent réduire les risques de blessures ou de décès (*p. ex., commotion cérébrale à la suite d'un sport de contact ou d'un accident; fracture; traumatisme médullaire; malaises mentaux, physiques, émotionnels ou sociaux liés à des problèmes de santé mentale ou de dépendance*) dans diverses situations. [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « Les blessures accidentelles sont l'une des principales causes de décès chez les enfants et les jeunes au Canada. Les coups répétitifs à la tête ou au corps qui ne sont pas pris en compte, que ce soit au cours d'une même joute ou de joutes qui ont lieu à quelques heures ou quelques jours d'intervalle, peuvent causer des lésions cérébrales catastrophiques et la mort (syndrome du second impact [SSI]), ou mener à un rétablissement prolongé lié au syndrome post-commotion cérébrale. Les adolescentes et les adolescents doivent être conscients des dangers potentiels associés aux activités comportant des risques plus élevés. Quelles peuvent être d'autres conséquences possibles de blessures à la moelle épinière ou à la tête? »

Élève : « Les blessures à la moelle épinière peuvent entraîner une paralysie partielle ou totale. Les blessures graves à la tête peuvent causer des lésions du cerveau, qui peuvent entraîner une limitation des mouvements, des problèmes de vision, d'audition ou d'élocution, un déclin des fonctions cognitives ou sensorielles, et même la mort. »

Consommation de substances, dépendance et comportements associés

D1.3 décrire des signes précurseurs de l'usage problématique de substances diverses, y compris le cannabis, et des comportements associés (*p. ex., isolement, changement dans le comportement et la personnalité, effets négatifs sur la santé mentale, rendement scolaire diminué*) ainsi que des conséquences possibles de ces activités (*p. ex., conséquences juridiques associées à l'usage du cannabis par des mineurs; comportements agressifs causés par la consommation d'alcool pouvant mener à l'agression sexuelle, à la violence à caractère sexiste et à la violence dans les relations intimes; problèmes financiers résultant de la pratique des jeux et des paris en ligne; attentes malsaines par rapport aux relations intimes résultant de l'exposition répétée à des représentations non réalistes du sexe en ligne; incapacité de prendre de saines décisions; facultés affaiblies;*

* Il est important que les élèves et les parents comprennent que les casques sont conçus principalement pour prévenir les blessures au crâne. Il n'existe actuellement aucune preuve démontrant que les casques préviennent les commotions cérébrales, car ils n'empêchent pas le cerveau de bouger à l'intérieur du crâne.

surdose résultant de l'usage problématique de médicaments sur ordonnance, incluant des analgésiques comme les opioïdes, ou de l'usage de drogues illégales; comportements auto-destructeurs liés à des maladies mentales comme la dépression qui sont exacerbées par l'usage problématique de l'alcool et d'autres drogues; syndrome d'alcoolisation fœtale [SAF] causé par la consommation d'alcool par la mère pendant la grossesse).

Développement de la personne et santé sexuelle

D1.4 expliquer les facteurs qui influent sur les décisions relatives aux activités sexuelles (p. ex., valeurs personnelles et familiales; réflexions personnelles, y compris le choix réfléchi de remettre à plus tard toute relation sexuelle et d'établir des limites personnelles; curiosité; désir; accès à des informations crédibles et valides; pression des pairs; risque de contracter des infections transmises sexuellement et par le sang [ITSS] et de devenir parent; facteurs juridiques comme l'âge légal du consentement; rôle des médias; croyances religieuses; concept de soi, prise de conscience et acceptation de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle; préjugés associés aux handicaps physiques ou cognitifs; consommation d'alcool ou de drogues) tout en identifiant des sources fiables pour obtenir de l'information au sujet de sa santé sexuelle (p. ex., professionnel de la santé [médecin, infirmière, infirmier, praticienne ou praticien de la santé publique], parent ou autre adulte de confiance, membre de la famille, membre de sa communauté culturelle ou religieuse, enseignante ou enseignant, conseillère ou conseiller en orientation, site Web fiable, clinique communautaire, centre de jeunesse). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.5 Identité]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment le fait de réfléchir à vos limites sexuelles personnelles et à vos objectifs dans la vie peut-il influencer sur les décisions que vous pourriez prendre en matière de sexualité? »

Élève : « Prendre le temps de réfléchir à mes valeurs et à mes limites sexuelles personnelles m'aidera à réagir et à prendre les bonnes décisions selon les situations. Je serai plus à même de faire face à une situation et de m'en tenir à ce que j'avais prévu. Je serai moins susceptible d'être pris au dépourvu et d'avoir à prendre une décision sans avoir réfléchi à toutes les options et conséquences possibles. »



Enseignante ou enseignant : « Pourquoi est-il important d'obtenir de l'information auprès de sources fiables avant de prendre une décision concernant votre santé ou vos activités sexuelles? Pourquoi est-ce important pour tous les élèves, y compris celles et ceux qui ont une déficience physique ou cognitive? »

Élèves : « Le fait de disposer de nombreux renseignements fiables m'aidera à prendre de meilleures décisions. Prendre le temps d'obtenir plus de renseignements me donne aussi plus de temps pour réfléchir. Les adolescents qui sont bien informés au sujet de la santé sexuelle et qui sont au courant des conséquences possibles du fait de devenir

sexuellement actifs sont plus susceptibles d'utiliser les moyens de contraception dont ils ont besoin. » « Les adolescentes qui ont une déficience physique ou cognitive doivent, comme tout le monde, obtenir de l'information sur la santé sexuelle. Elles peuvent toutefois être confrontées à des enjeux spécifiques à leur situation, comme adapter les renseignements sur la santé sexuelle à leurs besoins particuliers, ou à des enjeux d'ordre plus général, comme le respect de la vie privée et l'image de soi. »

- D1.5** décrire des facteurs qui peuvent aider les personnes de toute identité et de toute orientation à développer un concept de soi, y compris sur le plan de l'identité de genre (*p. ex., homme, femme, transgenre, bispirituel*), et de l'expression de genre et de l'orientation sexuelle (*p. ex., asexuelle ou asexuel, gai, lesbienne, bisexuelle ou bisexuel, hétérosexuelle ou hétérosexuel, pansexuelle ou pansexuel*). [A1.2 Adaptation, 1.5 Identité]*

Exemple de discussion

Enseignante ou enseignant : « L'identité de genre fait référence au sens profond ou au sentiment d'appartenance de se sentir femme, homme, les deux, aucun ou autrement, selon où l'on se positionne sur le continuum de l'identité sexuelle. L'identité de genre et l'orientation sexuelle sont deux choses distinctes, et la première ne détermine en rien la deuxième. L'orientation sexuelle fait référence à l'attraction sexuelle envers les personnes du même sexe ou du sexe opposé. Il est important de traiter les gens de toute orientation sexuelle, identité de genre et expression de genre avec respect et bienveillance. L'expression de genre fait référence à la façon dont une personne exprime ou présente ouvertement son sexe, par ses comportements et par son apparence, comme ses choix vestimentaires, sa voix et son langage corporel, et le pronom qu'elle choisit d'utiliser en référence à elle-même. L'identité de genre, l'expression de genre et l'orientation sexuelle sont liées à la façon dont une personne se perçoit et à ses interactions avec les autres. Comprendre et accepter notre identité de genre et notre orientation sexuelle peut avoir de grandes répercussions sur notre concept de soi. Les jeunes peuvent se développer de façon positive si elles et ils assument leur identité de genre et leur orientation sexuelle et si cette identité et cette orientation sont respectées par eux-mêmes, leur famille et leur communauté. De quels types de soutien les gens ont-ils besoin pour comprendre leur identité de genre et leur orientation sexuelle? »

Élève : « Il est important de pouvoir compter sur des modèles, par exemple des personnes du même âge ou de la même culture. Il faudrait aussi dépeindre toutes les identités de genre et toutes les orientations sexuelles de façon positive dans les médias, les publications et les manuels scolaires. Lorsque nous traitons les autres avec respect et bienveillance, nous offrons le soutien dont ils ont besoin. Le soutien de la famille, de l'école et de la collectivité est crucial. Du soutien additionnel peut être obtenu auprès d'adultes de confiance, d'organismes communautaires et de groupes de soutien scolaires, comme les alliances entre gais et hétérosexuels. »

* L'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage portant sur ce contenu d'apprentissage doivent avoir lieu dans la période visée par le deuxième bulletin de l'année scolaire (janvier – juin).



Enseignante ou enseignant : « Comment reconnaître et respecter le fait que nous sommes tous uniques afin que chacune et chacun puisse développer une image positive de soi? »

Élève : « Toute personne mérite d’être traitée avec respect et sans discrimination, peu importe son orientation sexuelle, son identité de genre ou son expression de genre. On peut parler de nos différences et de ce qui fait que nous sommes uniques avec respect et écouter activement lorsque les autres partagent leurs expériences. On peut accepter qu’il nous arrive d’être en désaccord. Accepter le caractère unique de chaque personne peut être une façon de mieux nous accepter nous-mêmes. On peut traiter les autres avec dignité et avec le même degré de respect que l’on aimerait que l’on nous traite. Nous avons tous besoin d’amour et de soutien pour grandir et évoluer. L’école et les organismes communautaires peuvent offrir un soutien, au besoin. »

D2. Choix sains

Alimentation saine

- D2.1** évaluer ses habitudes et ses choix alimentaires (*p. ex., porter attention à ce qu’on mange, savourer ses aliments, choisir une variété d’aliments sains, faire preuve de vigilance quant au marketing alimentaire, utiliser les étiquettes des aliments, faire de l’eau votre boisson de choix*) en suivant les recommandations du Guide alimentaire canadien et en tenant compte des comportements qui favorisent une saine alimentation. [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment le fait de porter attention à ce que vous mangez vous sensibilise-t-il davantage aux décisions alimentaires que vous prenez quotidiennement? »

Élève : « Faire attention à ce que l’on mange, c’est : faire des choix alimentaires réfléchis, prendre le temps de manger, se rendre compte quand on a faim ou non et éviter les distractions lorsque l’on mange. Le fait de porter attention aux aliments que l’on mange nous rend plus sensibles aux arômes, aux textures, aux saveurs et aux goûts des aliments. »



Enseignante ou enseignant : « Si vous ne mangez pas régulièrement au cours de la journée, comment vous sentez-vous? »

Élève : « Il est important de porter attention aux signes de la faim et de la soif. Je me sens léthargique pendant l’avant-midi, et dès 10 heures, j’ai vraiment faim. Lorsque j’ai

très faim, je suis de mauvaise humeur et j'ai tendance à manger des aliments moins nutritifs et à manger davantage quand je me mets à table. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D2.2** analyser des situations qui présentent des dangers pour sa sécurité personnelle (*p. ex., faire de l'autostop; être membre d'un gang de rue; adopter un régime amaigrissant agressif; voyager à bord d'un véhicule avec un chauffeur sans permis de conduire ou sous l'influence de drogues; utiliser les lits de bronzage sans faire des recherches sur leurs risques potentiels; avoir recours à des modifications corporelles comme le perçage et le tatouage; aller à une fête où il y a des drogues ou de l'alcool; s'exposer à une maladie infectieuse transmise par contact direct, éternuement ou toux*) en y associant des moyens de réduire les risques. [A1.2 Adaptation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que pourriez-vous faire plutôt que de monter dans un véhicule conduit par une personne qui a consommé de l'alcool ou qui est sous l'influence du cannabis? »

Élève : « Je pourrais appeler un membre de ma famille ou un ami, demeurer sur place, me rendre chez moi à pied avec une amie si le trajet est sécuritaire, ou prendre l'autobus ou un taxi. Je dois avoir un plan et, si possible, de l'argent ou un téléphone afin de ne pas dépendre de quelqu'un d'autre pour rentrer chez moi de façon sécuritaire. »



Enseignante ou enseignant : « Que devez-vous savoir lorsque vous êtes en couple pour assurer votre sécurité et celle de votre partenaire? »

Élève : « Je dois commencer par réfléchir à ce qui rend une relation plus saine, aux situations qui pourraient présenter un danger, comme un déséquilibre des pouvoirs entre les partenaires, et aux situations dans lesquelles il y a consommation d'alcool ou de drogues. Je peux assurer ma sécurité en établissant mes propres limites, en respectant mes convictions profondes et en faisant savoir aux autres ce que je vais faire et où je vais. Si quelque chose me dérange ou me semble inapproprié, je dois avoir l'assurance nécessaire pour dire à l'autre personne d'arrêter immédiatement. Et si quelqu'un me dit – verbalement ou non – d'arrêter, je dois arrêter immédiatement. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D2.3** expliquer l'importance d'une bonne compréhension de l'abstinence et de l'utilisation de moyens de contraception pour prévenir la grossesse et les infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS), du concept de consentement ainsi que des habiletés nécessaires (*p. ex., se connaître, savoir communiquer, s'affirmer et dire « non »*) pour prendre des décisions saines et sécuritaires concernant l'activité sexuelle (*p. ex., report du début des relations sexuelles; nécessité d'établir ses limites personnelles en matière de sexualité, de les communiquer à sa ou à son partenaire et d'en assurer le respect; choisir*

de se renseigner et d'obtenir de l'aide; s'engager dans des activités sexuelles sécuritaires).
[A1.3 Motivation, 1.5 Identité, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Que doivent savoir les adolescentes et les adolescents sur la contraception et les pratiques sexuelles sécuritaires pour assurer leur santé sexuelle? »

Élève : « Les adolescents doivent connaître les avantages et les désavantages des différents moyens de contraception. Ils doivent comprendre que la seule façon efficace à cent pour cent d'éviter de devenir parent est de s'abstenir de toute relation sexuelle. Les adolescents qui décident d'être sexuellement actifs doivent aussi savoir quels moyens de contraception offrent une protection contre les ITSS en plus d'éviter une grossesse. Les condoms permettent d'éviter la grossesse et de se protéger contre les ITSS, mais pour être efficaces, ils doivent être utilisés adéquatement et lors de chaque relation sexuelle. »



Enseignante ou enseignant : « La décision d'être sexuellement actives ou actifs est un choix personnel que l'on fait pour soi-même. Personne ne devrait se sentir obligé de participer à des activités sexuelles. Que doivent savoir les adolescentes et les adolescents quant à établir des limites personnelles appropriées concernant les activités sexuelles? »

Élève : « Les adolescents ne choisissent pas tous d'être actifs sexuellement. Lorsqu'ils réfléchissent au choix qu'ils feront, ils doivent tenir compte de leurs valeurs personnelles ou familiales, de leurs croyances religieuses, et de leurs enseignements culturels. Ils doivent comprendre à quel point il est important de parler avec leurs partenaires des choix en matière de santé sexuelle, du consentement et de la sécurité. Les adolescents doivent acquérir les compétences nécessaires pour communiquer efficacement leurs pensées, écouter respectueusement et être à l'affût des signes corporels au cours de ces conversations. Cela prend du temps. »

Littératie en santé mentale

- D2.4** décrire des façons d'incorporer de saines habitudes et des stratégies d'adaptation dans sa routine quotidienne (*p. ex., commencer sa journée en faisant de l'activité physique, limiter le temps passé devant un écran avant de se coucher, utiliser des applications en ligne pour trouver des pratiques de pleine conscience, prendre de très grandes respirations, participer à des activités qui demandent une interaction sociale positive, appuyer les autres*) afin d'aider à conserver sa santé mentale et sa résilience en période de stress.
[A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.3 Motivation, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Pour prendre soin de sa santé mentale, il faut avoir des stratégies pour équilibrer les différents aspects de notre vie : physique, intellectuel, social, émotionnel et spirituel. Cela demande de vivre nos pensées, nos émotions, nos actions et nos interactions d'une manière qui nous permet d'être heureuse et heureux et de composer avec les défis qui se présentent à nous. Comment l'incorporation de saines stratégies d'adaptation dans la vie de tous les jours peut-elle nous aider à être en bonne santé mentale et à être résiliente et résilient face au stress? Dans quelle situation songeriez-vous de demander l'aide d'un adulte de confiance? »

Élève : « L'incorporation de saines stratégies d'adaptation dans la vie de tous les jours demande de la planification afin de ne pas simplement réagir lorsque les choses vont mal. Je pense que ça nous aide à gérer le stress en général, pour mieux réagir en situation difficile. Prendre soin de soi-même doit être une priorité. Ce n'est pas égoïste de prendre soin de soi! Si je me sens accablée par le stress, je demande de l'aide. »

Enseignante ou enseignant : « Les transitions, comme celle de l'élémentaire au secondaire, peuvent être stressantes. Que faites-vous ou que pouvez-vous faire pour réduire le stress? »

Élève : « Je sais que notre classe ira visiter l'école secondaire. Il y a aussi des programmes de visites guidées au début du mois d'août. Je crois que ça pourra aider. Aussi, je connais des gens, comme mon frère et un ami du voisinage qui y vont déjà. C'est rassurant de savoir que je peux leur poser des questions à ce sujet. »



Enseignante ou enseignant : « Lorsque nous persévérons à examiner et à accumuler au fil du temps diverses stratégies de soutien de notre santé mentale, nous construisons une “boîte à outils” de stratégies qui nous permet de mieux prendre soin de nous-mêmes. Différentes stratégies fonctionnent selon la personne et la situation, et ceci peut changer au cours du temps. Vous devez trouver ce qui fonctionne le mieux pour vous. Certains membres des Premières Nations utilisent des cérémonies de purification pour soulager le stress. C'est une pratique au cours de laquelle on fait passer de la fumée d'herbes médicinales telles que la sauge et le foin d'odeur sur son corps pour se nettoyer afin de restaurer l'équilibre physique, émotionnel, mental et spirituel. Quelles stratégies pourriez-vous incorporer pour renforcer votre santé mentale? »

Élèves : « Je pense qu'établir une feuille de route pour ma semaine m'aide à rester concentré sur ce que j'ai besoin de faire pour prendre soin de moi-même. Je me réserve du temps pour être actif et sortir. J'aime faire de telles choses avec mes amis, parce que c'est plus amusant et ça me motive à passer à l'action! » « J'essaie de fermer mon appareil mobile le soir et d'avoir des moments tranquilles avant d'aller me coucher. Cela m'aide à mieux dormir. En outre, je me sens moins fatigué et moins bousculé le matin, ce qui rend ma journée plus harmonieuse. »

D3. Rapprochements entre santé et bien-être

Alimentation saine

- D3.1** déterminer des stratégies (*p. ex., contribuer à l'élaboration d'une politique alimentaire à l'école; suggérer l'achat d'aliments santé à la maison; apprendre des techniques de préparation des aliments; inciter les restaurants locaux à mettre l'accent sur les choix alimentaires sains; promouvoir le mois de la nutrition au centre communautaire*) permettant d'encourager des habitudes et choix alimentaires sains à domicile, à l'école et dans la communauté. [A1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Comment pourriez-vous favoriser des habitudes et des choix alimentaires sains à la maison? »

Élève : « Je pourrais participer à la planification et à la préparation des repas, à l'achat des aliments ou discuter des habitudes et choix alimentaires sains avec les membres de ma famille. »

Enseignante ou enseignant : « Où pouvez-vous obtenir de l'information supplémentaire sur les habitudes et choix alimentaires sains dans votre collectivité? »

Élève : « Les bureaux de santé publique, les diététistes professionnels, les cliniques, les centres de santé familiale et les sites Web fiables sont de bonnes sources d'information sur les habitudes et choix alimentaires sains. »

Enseignante ou enseignant : « Comment pourriez-vous encourager les habitudes et choix alimentaires sains à l'école? »

Élève : « Je pourrais me renseigner sur les politiques visant à favoriser des habitudes et choix alimentaires sains comme manger ensemble, préparer la nourriture, et apprécier la nourriture et devenir membre de clubs ou de groupes scolaires qui en font la promotion. Je pourrais donner l'exemple. En classe, je pourrais demander aux autres élèves de m'aider à rassembler de l'information sur des choix alimentaires sains et les faire connaître aux élèves plus jeunes. Au lieu de vendre du chocolat pour collecter des fonds, je pourrais proposer l'organisation d'une activité plus saine, comme un marathon de danse. »

Sécurité personnelle et prévention des blessures

- D3.2** analyser les répercussions sur les personnes qui en sont la cible, les témoins et les personnes qui agressent, de comportements violents, y compris l'intimidation en personne et en ligne, la violence dans les relations intimes et sexuelles, la violence fondée sur l'ethnie ou l'identité de genre (*p. ex., violence contre des femmes, filles et des personnes transgenres ou qui ne sont pas conformes au genre*), en y associant les ressources disponibles pour y remédier (*p. ex., refuge, ligne d'assistance, maison des*

jeunes, alliance estudiantine gai-hétéro, conseil d'école, travailleuses sociales ou travailleurs sociaux). [A1.1 Émotions, 1.2 Adaptation, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Il est primordial de savoir maîtriser ses émotions quand une situation se corse. Imaginez que des élèves jouent une partie de basket-ball. L'une ou l'un d'entre eux est poussé de façon agressive et les esprits s'échauffent. Quelles répercussions ce comportement aura-t-il sur les joueurs et les spectateurs? »

Élève : « Ce comportement pourrait déclencher une bagarre. Quelqu'un pourrait être blessé, des joueurs pourraient être suspendus, des accusations de voies de fait pourraient être portées, et la relation entre les joueurs, tant au sein de l'équipe qu'en classe, pourrait se détériorer. Les spectateurs pourraient être pris dans la foulée et risquer de se faire blesser. »



Enseignante ou enseignant : « Quelles sont certaines des conséquences des comportements violents ? »

Élève : « Les comportements violents peuvent avoir des répercussions à court et à long terme sur la personne qui en est la cible, notamment des répercussions psychologiques, comme la tristesse et la honte, des répercussions sur la santé physique et mentale, comme les blessures physiques, le stress, la dépression et le trouble de stress post-traumatique (TSPT), et des répercussions sociales, comme le retrait, la peur pour sa sécurité, la perte de revenu et la perte de réputation. Les personnes qui en sont témoins peuvent aussi ressentir certains de ces effets. La personne qui agresse peut subir des conséquences juridiques et psychologiques, comme la culpabilité et la honte. » « Le "bizutage" est une forme de violence qui peut avoir des effets à long terme sur les membres d'un groupe ou d'une équipe. Les rituels de bizutage sont souvent répétés chaque saison, et les membres du groupe ou de l'équipe qui ont été ciblés lorsqu'ils ont rejoint le groupe sont souvent tenus de participer à la violence contre de nouveaux membres. »



Enseignante ou enseignant : « La violence fondée sur le genre comprend toutes les formes de comportements de nature psychologique, physique ou sexuelle adoptés en raison du genre d'une autre personne et ayant le but de la contrôler, de l'humilier ou de la blesser. Les images sexuellement explicites, comme la pornographie, qui dépeignent les femmes comme des objets sexuels et comme étant inférieures aux hommes peuvent contribuer à la violence fondée sur le genre. Ce type de violence peut affecter tout le monde, mais elle concerne principalement les femmes et les filles, les personnes transgenres ou qui ne sont pas conformes au genre, ainsi que les communautés marginalisées. La violence systémique vécue par les femmes et les filles autochtones au Canada depuis des décennies en est un exemple. Pouvez-vous donner d'autres exemples? »

Élève : « Ce type de violence peut comprendre des choses comme se faire pincer les fesses dans le corridor, se faire lever le chandail ou se faire toucher pendant qu'on est maintenu au sol. La violence fondée sur le genre peut également inclure l'agression physique dans une relation, l'agression sexuelle et le viol. En outre, la traite de personnes à des fins d'exploitation sexuelle est une forme de violence fondée sur le genre, car une personne est contrôlée par quelqu'un d'autre et forcée à avoir des relations sexuelles contre de l'argent, de la nourriture, de l'alcool ou de la drogue. Les trafiquants peuvent attirer une personne avec des éloges et en offrant de l'aide en ligne ou par le biais de médias sociaux, puis se faire passer pour son petit ami ou sa petite amie. La personne ciblée peut devenir stressée, nerveuse et retirée et peut commencer à manquer l'école. Elle peut posséder de nouvelles choses coûteuses qu'elle ne pourrait normalement pas se permettre. Toutefois, il se peut aussi qu'il n'y ait aucun signe visible qu'une personne est victime de la traite de personnes à des fins d'exploitation sexuelle. »



Enseignante ou enseignant : « Comment une personne qui fait face à une situation de violence peut-elle trouver de l'aide? En quoi les programmes de soutien sont-ils utiles? »

Élève : « Si une situation de violence nous préoccupe, on devrait en parler à un adulte de confiance. On peut également faire appel à une ligne d'assistance (par voie téléphonique, système de messagerie ou SMS ou par application mobile) qui offre des services d'écoute, si on a un problème ou si on est frustré, ainsi que des informations et des conseils qui nous aiguillent vers d'autres services susceptibles de nous aider. Les programmes et les clubs de jeunes après l'école peuvent aussi aider, car ils offrent un endroit agréable et sécuritaire pour se rencontrer entre amis et pour faire de nouvelles connaissances. »

Développement de la personne et santé sexuelle

- D3.3** analyser les bienfaits d'une relation saine (*p. ex., soutien, compréhension, complicité, plaisir*) ainsi que les bienfaits, les risques et les désavantages, pour soi-même et les autres, des relations comportant différents degrés d'intimité sexuelle (*p. ex., dans des relations sexuelles, risque de contracter des ITSS et de mettre en péril sa fertilité dans le futur, ou de devenir parent avant d'être prête ou prêt; exploitation sexuelle, perte de confiance, douleur de la séparation, défi émotionnel, comportement contrôlant de la ou du partenaire*). [A1.1 Émotions, 1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « Être en couple comporte à la fois des avantages et des inconvénients. S'engager dans une relation comprend aussi son lot de bienfaits et de risques, selon le niveau d'intimité. Vous devez réfléchir à tous ces éléments. Les partenaires peuvent recourir à divers gestes intimes pour montrer qu'ils tiennent l'un à l'autre. Différents niveaux de risque sont associés à chaque niveau d'intimité. Les

gestes intimes comprennent le fait de se tenir la main, de s'étreindre, de s'embrasser, de toucher le corps de l'autre et d'avoir des relations sexuelles. Lorsqu'ils décident du niveau d'intimité de leur relation, quels éléments les partenaires doivent-ils prendre en compte? »

Élève : « Les partenaires doivent tenir compte de leurs valeurs et de leurs croyances personnelles et respecter les choix et les limites de l'autre. Si l'un des partenaires décide de s'abstenir d'activités sexuelles – par exemple, si une personne est d'accord pour embrasser l'autre, mais qu'elle ne veuille avoir aucun contact génital – l'autre doit respecter sa décision. Les deux partenaires doivent être suffisamment confiants et à l'aise pour discuter ensemble de la façon dont ils se démontreront leur affection, tout en respectant leurs décisions individuelles. »

Enseignante ou enseignant : « Pour avoir des relations intimes avec quelqu'un, il faut bien comprendre le concept du consentement et se comporter en conséquence. Que faut-il savoir sur le consentement? »

Élève : « Le consentement est nécessaire pour une relation sexuelle saine. Il faut aussi savoir que de consentir à une activité sexuelle ne signifie pas qu'il y a consentement à toutes les activités. Il est donc important d'obtenir le consentement de l'autre à chaque étape. Le consentement doit être donné, non présumé. Je peux poser à ma partenaire des questions simples pour m'assurer qu'elle veut continuer, comme "Veux-tu faire ça?" "Veux-tu continuer?" ou "Veux-tu arrêter?" Peu importe l'étape, un "non" ou une indication que quelqu'un veut arrêter veut dire *non* et se passe d'explication. Si votre partenaire hésite ou ne répond pas clairement, l'activité doit cesser. Il est illégal d'avoir n'importe quelle forme d'activité sexuelle avec une personne qui n'a pas donné son consentement. »

Enseignante ou enseignant : « Quelles répercussions une relation intime peut-elle avoir sur vos autres relations? »

Élève : « Lorsque vous avez un partenaire, vous pouvez vous mettre à fréquenter de nouvelles personnes ou passer moins de temps avec certaines de vos amies et certains de vos amis. Vous pouvez passer moins de temps avec votre famille. Il est important de prendre conscience de ce qui se passe et de pouvoir prendre les mesures nécessaires pour éviter de négliger les autres relations qui comptent pour vous. »

Littératie en santé mentale

- D3.4** expliquer comment le choix des mots et les points de vue sociétaux sur la santé mentale et la maladie mentale peuvent affecter des personnes et perpétuer une stigmatisation, et déterminer des moyens de contrecarrer cette stigmatisation. [A1.4 Relations, 1.6 Pensée]

Exemples de discussion

Enseignante ou enseignant : « La santé mentale est souvent mal comprise, et lorsque les gens entendent “santé mentale”, ils risquent de penser “maladie mentale”. L’ignorance et la peur sont souvent à l’origine des perceptions négatives et des jugements par rapport à la maladie mentale. Nous avons toutes et tous une “santé mentale”. En quoi les perceptions de la société sur la santé mentale et la maladie mentale peuvent-elles perpétuer des préjugés et même causer du tort? »

Élève : « Ils peuvent empêcher des personnes d’obtenir l’aide dont elles ont besoin. Si des personnes ayant une maladie mentale ne se sentent pas à l’aise pour en parler ou obtenir de l’aide, elles peuvent finir par se sentir désespérées, seules et blessées. »

Enseignante ou enseignant : « Il existe beaucoup de choses que nous pouvons faire individuellement ou dans le cadre d’un groupe pour atténuer la stigmatisation et aider à s’en débarrasser. La façon dont nous traitons les gens et dont nous parlons de la santé mentale et de la maladie mentale en est une. Il existe aussi des groupes et des organismes dans la communauté dont nous pouvons faire partie qui font de la sensibilisation en matière de santé mentale. Quel genre de geste pourriez-vous poser pour combattre les préjugés associés à la santé mentale? »

Élèves : « Beaucoup d’écoles comme la nôtre ont des clubs de mieux-être qui organisent des événements de sensibilisation à la santé mentale. De tels clubs nous donnent aussi une occasion de découvrir diverses stratégies et de nous aider les uns les autres. Je sais qu’il y a aussi des groupes de jeunes dans la communauté et même à travers la province qui mettent l’accent sur la santé mentale et donnent aux jeunes un moyen de se faire entendre pour que les choses changent. Je pense qu’une participation à de tels groupes aide non seulement les autres, mais nous aide aussi à nous sentir mieux, car nous faisons alors partie de quelque chose de plus grand et nous agissons pour changer les choses. » « Je pense que la meilleure chose que nous pouvons faire est d’être bienveillants et compatissants. Écouter les autres, respecter ce qui est différent et unique chez chacun d’entre eux et être empathique à l’égard de leurs sentiments et leurs expériences, les encouragent à se comporter de la même façon. »

Annexes

Les quatre annexes qui figurent aux pages suivantes présentent sommairement les thèmes à l'étude et les habiletés, les concepts et les stratégies pour chaque contenu d'apprentissage des quatre domaines d'étude, de la 1^{re} à la 8^e année.

L'annexe A présente un sommaire des habiletés socioémotionnelles du domaine A. Les attentes de ce domaine A sont les mêmes pour toutes les années d'études et l'apprentissage de ces habiletés se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage des trois autres domaines d'étude. L'approfondissement et la complexité de l'apprentissage évoluent chaque année d'études. Des notes bibliographiques sur l'apprentissage socioémotionnel accompagnent cette annexe.

Les annexes pour les domaines B, C et D comprennent des tableaux qui décrivent brièvement l'apprentissage que le domaine cible pour chaque année d'études et qui présentent ainsi au personnel enseignant un survol du domaine par année d'études. Des flèches ombrées indiquent les cas où le sujet d'un contenu d'apprentissage demeure essentiellement le même pour plusieurs années d'études. Dans ces cas, de courtes phrases supplémentaires signalent les variations de contenu d'une année à l'autre. Par exemple, la courte description du contenu d'apprentissage C1.2 dans le sommaire des apprentissages du domaine Compétence motrice se lit : « sauter ou sautiller en maintenant l'équilibre et en faisant preuve de contrôle en terminant le saut ». Bien que le contenu d'apprentissage de la 2^e à la 5^e année demeure le même (sauter, sautiller et terminer le saut), on s'attend à ce que l'élève de la 2^e année puisse sauter et sautiller en maintenant l'équilibre et en faisant preuve de contrôle en terminant le saut, que l'élève de la 3^e année puisse sauter en longueur et en hauteur, que l'élève de la 4^e année puisse contrôler son atterrissage lors d'exécution de sauts de diverses hauteurs et que l'élève de la 5^e année puisse utiliser diverses parties de son corps, tout en y variant la hauteur. Les contenus d'apprentissage, les exemples ainsi que les exemples de discussion du programme-cadre doivent être consultés afin de discerner à quel moment des exigences particulières sont introduites. Ces éléments dans leur ensemble offrent des renseignements sur la teneur et la portée des contenus adaptés à l'âge de l'élève.

Certaines cases des tableaux sont ombrées. Selon la conception du tableau, une case ombrée peut indiquer qu'un certain contenu d'apprentissage ne fait pas partie d'une certaine année d'études ou que le sujet de ce contenu varie d'une année à l'autre, ou encore que l'approche pour ce sujet est différente d'une année à l'autre (p. ex., le sujet Alimentation saine du sommaire des apprentissages de la 1^{re} année en Vie saine vise la compréhension des concepts de la santé et la capacité de faire des choix sains, mais non le rapprochement entre la santé et le bien-être, de sorte que la case de la dernière colonne est ombrée).

Annexe A. Sommaire de l'apprentissage socioémotionnel accompagné de notes bibliographiques

Les renseignements suivants sont fournis pour faciliter la planification du programme et l'apprentissage relatif aux habiletés socioémotionnelles décrites dans le domaine A. Le tableau ci-dessous présente un sommaire de ces habiletés. Le deuxième tableau donne des précisions sur les habiletés correspondant à chaque contenu d'apprentissage, de A1.1 jusqu'à A1.6.

L'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage liés aux habiletés socioémotionnelles sont intégrés tout au long du programme-cadre d'éducation physique et santé. Une bibliographie concernant l'apprentissage socioémotionnel et la santé mentale fait suite aux tableaux.

APERÇU DES HABILÉTÉS SOCIOÉMOTIONNELLES

L'élève apprend à :	Afin de pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">déceler et gérer ses émotions	<ul style="list-style-type: none">exprimer ses sentiments et comprendre les sentiments des autres
<ul style="list-style-type: none">reconnaître les causes du stress et s'adapter aux défis	<ul style="list-style-type: none">développer la résilience personnelle
<ul style="list-style-type: none">faire preuve de motivation positive et de persévérance	<ul style="list-style-type: none">susciter un sentiment d'optimisme et d'espoir
<ul style="list-style-type: none">bâtir des relations et communiquer avec assurance	<ul style="list-style-type: none">favoriser des relations saines et respecter la diversité
<ul style="list-style-type: none">développer la conscience de soi et la confiance en soi	<ul style="list-style-type: none">développer un sens de l'identité et de l'appartenance
<ul style="list-style-type: none">penser de façon créative et critique	<ul style="list-style-type: none">prendre des décisions éclairées et résoudre des problèmes

suite...

HABILETÉS SOCIOÉMOTIONNELLES PAR CONTENU D'APPRENTISSAGE

<p style="text-align: center;">Habilités</p> <p style="text-align: center;"><i>Quelles sont les habiletés? En quoi sont-elles utiles?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Comment se manifestent-elles en éducation physique et santé?</i></p>	<p style="text-align: center;">Principaux éléments et exemples de stratégies</p>
<p>A1.1 Reconnaissance et gestion des émotions</p> <p>Les élèves peuvent vivre toute une gamme d'émotions pendant une journée à l'école. Elles et ils peuvent ressentir de la joie, de la tristesse, de la colère, de la frustration, de l'enthousiasme, et même plusieurs émotions en même temps. Les élèves, particulièrement les plus jeunes, peuvent avoir de la difficulté à reconnaître et à exprimer adéquatement leurs émotions. Apprendre à reconnaître et à gérer adéquatement différentes émotions peut aider les élèves à agir et à interagir plus efficacement. Les élèves voient la qualité de leurs interactions s'améliorer lorsqu'elles et ils comprennent l'effet qu'ont les pensées et les émotions sur le comportement. En éducation physique et santé, les élèves acquièrent de nouvelles habiletés motrices, interagissent avec les autres lors de leur participation à des activités physiques et acquièrent des connaissances au sujet de leur santé et de leur bien-être, ce qui leur permet de prendre conscience de leurs émotions et d'utiliser leurs habiletés à communiquer afin d'exprimer ce qu'elles et ils ressentent et de répondre de façon constructive lorsqu'elles et ils reconnaissent des émotions chez les autres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître ses propres émotions et celles des autres • Évaluer l'intensité des émotions ressenties • Comprendre les liens entre les pensées, les émotions et les actions • Gérer les émotions fortes et utiliser des méthodes d'autorégulation • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * utiliser un « tableau des émotions » pour apprendre à nommer les émotions * utiliser un « thermomètre des émotions » ou des images pour évaluer l'intensité des émotions
<p>A1.2 Gestion du stress et adaptation</p> <p>Au quotidien, les élèves font face à toutes sortes de défis qui peuvent être une source de stress. C'est en acquérant des habiletés de gestion du stress et d'adaptation qu'elles et ils seront en mesure de reconnaître que le stress fait partie de la vie et qu'il est possible de le gérer. En apprenant à trouver des solutions, les élèves deviennent capables de « rebondir » après une épreuve et, par le fait même, d'améliorer leur résilience face aux défis de la vie. Au fil du temps, par leurs actions et leurs observations et grâce aux conseils qu'on leur donne, les élèves se créent une boîte à outils d'adaptation dont elles et ils se serviront toute leur vie. En éducation physique et santé, les élèves découvrent les bienfaits de l'activité physique sur la gestion du stress et acquièrent des stratégies d'adaptation saines pour se préparer aux différentes situations de la vie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer le stress grâce à l'activité physique • Demander de l'aide • Résoudre des problèmes • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * prendre de grandes respirations * utiliser l'imagerie mentale guidée * faire des étirements * prendre le temps de réfléchir * se « déconnecter » avant d'aller se coucher

suite...

<p style="text-align: center;">Habiletés</p> <p style="text-align: center;"><i>Quelles sont les habiletés? En quoi sont-elles utiles?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Comment se manifestent-elles en éducation physique et santé?</i></p>	<p style="text-align: center;">Principaux éléments et exemples de stratégies</p>
<p>A1.3 Motivation positive et persévérance</p> <p>Les habiletés ayant trait à la motivation positive et à la persévérance aident les élèves à avoir une vision à long terme et à rester optimistes, même si leur situation personnelle ou actuelle est difficile. L'exercice régulier des pratiques et des habitudes de pensée qui favorisent une motivation positive aide les élèves à aborder les défis de la vie avec un état d'esprit optimiste et positif ainsi qu'à comprendre que les efforts soutenus peuvent mener à la réussite et que tout le monde fait face à des difficultés à un moment ou à un autre. Ces pratiques comprennent : porter attention aux aspects positifs des expériences, reformuler les pensées négatives, exprimer de la reconnaissance et faire preuve d'optimisme et de persévérance, par exemple en reconnaissant la valeur de la pratique, des erreurs et du processus d'apprentissage. En éducation physique et santé, les élèves ont régulièrement l'occasion de mettre en pratique ces méthodes lorsqu'elles et ils acquièrent de nouvelles habiletés physiques et adoptent des comportements qui favorisent la santé physique et mentale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les pensées et les expériences négatives • Faire preuve de persévérance • Adopter un état d'esprit axé sur le développement • Réfléchir aux aspects positifs des choses et exprimer de la reconnaissance • Faire preuve d'optimisme • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * communiquer de manière positive avec ses pairs * utiliser des affirmations personnelles
<p>A1.4 Relations saines</p> <p>En interagissant de manière positive et significative avec les autres, tout en respectant les diverses opinions et formes d'expression, les élèves ont un plus grand sentiment d'appartenance à leur école et à leur communauté. L'acquisition d'habiletés relationnelles saines aide les élèves à établir des modèles positifs de communication et des relations de coopération épanouissantes. Parmi les habiletés relationnelles, citons la capacité de comprendre le point de vue d'une autre personne, de faire preuve d'empathie, d'écouter, de s'affirmer et de résoudre des conflits. Le programme-cadre d'éducation physique et santé est une occasion unique pour les élèves d'acquérir et de mettre en pratique des habiletés favorisant des interactions positives en petits groupes ou en équipes, tout en prenant des décisions concernant leur santé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer et collaborer • Mettre en pratique des habiletés de résolution de conflits • Écouter • Faire preuve de respect • S'ouvrir à d'autres points de vue • Faire preuve de bonté et d'empathie • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * trouver des occasions d'aider les autres et de « donner en retour » * utiliser des jeux de rôle pour mieux s'exprimer et mieux agir

suite...

<p style="text-align: center;">Habiletés</p> <p style="text-align: center;"><i>Quelles sont les habiletés? En quoi sont-elles utiles?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Comment se manifestent-elles en éducation physique et santé?</i></p>	<p style="text-align: center;">Principaux éléments et exemples de stratégies</p>
<p>A1.5 Conscience de soi et sentiment d'identité personnelle</p> <p>Se connaître, se sentir utile et donner un sens à sa vie permet d'agir dans le monde en tant qu'individus faisant preuve d'introspection. Notre sentiment d'identité nous permet de faire des choix qui favorisent notre bien-être et nous donne l'occasion d'établir des liens avec diverses communautés sociales et culturelles et y trouver un sens d'appartenance. Le personnel enseignant doit prendre en considération le fait que pour les élèves autochtones, l'expression « sens de l'identité et de l'appartenance » peut aussi signifier l'appartenance à une nation ou à une communauté culturelle particulière. La conscience de soi et le sentiment d'identité aident les élèves à explorer qui elles et ils sont, c'est-à-dire à prendre conscience de leurs points forts, difficultés, préférences, champs d'intérêt, valeurs et ambitions, et à comprendre comment leur environnement social et culturel a pu les influencer. En éducation physique et santé, les élèves apprennent à adopter une routine quotidienne de soins de soi qui vise à améliorer leur santé mentale favorisant un sentiment de confiance en soi et d'acceptation de leur identité en développement. Au fil de leurs apprentissages, les élèves peuvent se fier à leur conscience de soi pour suivre leurs progrès et connaître leurs points forts. Les enseignantes et enseignants jouent un rôle clé pour que chaque élève soit au fait de son importance et de sa contribution dans la salle de classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se connaître • Prendre soin de soi • Connaître son importance et donner un sens à sa vie • Connaître ses points forts • Avoir un sentiment d'appartenance • Communiquer avec assurance • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * suivre les progrès réalisés en ce qui a trait à l'acquisition d'habiletés * réfléchir à ses points forts et à ses réalisations, et en discuter avec des pairs ou avec des adultes bienveillants
<p>A1.6 Pensée critique et créative</p> <p>La pensée critique et créative permet de porter des jugements et de prendre des décisions de façon lucide grâce à une compréhension pleine et claire des idées, des situations et de leurs retombées, dans divers contextes. Les élèves apprennent à remettre en question, à interpréter, à prévoir, à analyser, à synthétiser, à reconnaître les préjugés et à évaluer diverses options. Elles et ils s'exercent à faire des liens, à fixer des objectifs, à planifier, à prendre et à évaluer des décisions ainsi qu'à analyser et à résoudre des problèmes auxquels il n'y a pas toujours de solution claire. Les habiletés en matière de fonctionnement exécutif, c'est-à-dire les habiletés et les processus qui permettent de faire preuve d'initiative, de se concentrer, de planifier, d'acquérir et de transmettre des connaissances et d'établir des priorités font partie de la pensée critique et créative. Chaque facette du programme-cadre d'éducation physique et santé fournit l'occasion aux élèves de développer leur pensée critique et créative, y compris par la valorisation des acquis, l'approfondissement des connaissances et l'établissement de liens avec des activités pratiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des liens • Prendre des décisions • Évaluer diverses options • Communiquer efficacement • Gérer son temps • Fixer des objectifs • Mettre en pratique ses compétences organisationnelles • Faire appel à des méthodes comme : <ul style="list-style-type: none"> * les diagrammes en toile d'araignée et les tableaux, pour établir des liens et des relations * Apprendre et comprendre par le jeu (ACpJ), pour développer la pensée stratégique * les approches et les outils organisationnels, comme les agendas et les outils d'établissement d'objectifs

BIBLIOGRAPHIE

- CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), 2019. [Site Web] <https://casel.org/>
- CASEL, 2019. SEL Impact. Études importantes. Repéré à <https://casel.org/impact/>
- Centre d'Études sur le Stress Humain (CESH). Biologie du stress. Repéré à <https://stresshumain.ca/le-stress/quest-ce-que-le-stress/biologie-du-stress/>
- Centre de toxicomanie et de santé mentale (CAMH), 2017. *Common elements of school-based social and emotional learning programs: Program review*. Repéré à <https://drive.google.com/file/d/1ivpzrfdXcPALBEIV9XeZB5TLEH3jyc64/view>
- Harvard Graduate School of Education, Making Caring Common Project, 2018. *Social-emotional learning (SEL)* [Plateforme]. Repéré à <https://mcc.gse.harvard.edu/resources-by-topic/social-emotional-learning>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013. *Vers un juste équilibre : Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves – Guide du personnel scolaire*, chez l'auteur. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/SupportingMindsFr.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), s.d. *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. Repéré à [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Santé mentale en milieu scolaire Ontario, 2019. [Site Web] <https://smh-assist.ca/fr/>
- Thunderbird Partnership Foundation, 2019. *Cadre du continuum du mieux-être mental des Premières Nations*. Repéré à <https://thunderbirdpf.org/fnmwc-full-report/?lang=fr>

Annexe B. Sommaire des apprentissages dans le domaine Vie active : principaux sujets*

B1. Participation active			B2. Condition physique				B3. Sécurité		
1 ^{re}	B1.1 participation à une gamme d'activités, en adoptant des comportements appropriés	B1.2 facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif à des activités individuelles et en petits groupes	B1.3 façons d'être active et actif	B2.1 APQ : vingt minutes d'activité physique quotidienne d'intensité modérée à vigoureuse	B2.2 bienfaits de l'activité physique sur la santé	B2.3 signes physiologiques de l'effort physique		B3.1 application de procédures qui favorisent sa sécurité et celle des autres	B3.2 mesures pour se protéger des facteurs environnementaux lors d'activités de plein air
2 ^e			B1.3 raisons pour participer à des activités physiques		B2.2 activités pour améliorer l'état des poumons et du cœur	B2.3 évaluation du niveau d'effort	B2.4 objectifs personnels et collectifs liés à l'activité physique		B3.2 prévention des risques d'accidents pour soi et pour les autres, y inclus ceux liés à une condition médicale
3 ^e			B1.3 bienfaits de pratiquer à des activités physiques		B2.2 bienfaits d'une meilleure forme cardio-respiratoire		B2.4 mise en pratique d'objectifs personnels de l'activité physique		B3.2 comportements à adopter dans des cas de blessures ou d'accidents
4 ^e		B1.2 facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif à des jeux individuels, en petits groupes et des jeux d'introduction à différents sports	B1.3 facteurs qui incitent à participer à des activités physiques dans divers contextes		B2.2 bienfaits de l'activité physique sur les différentes composantes de la condition physique	B2.3 évaluation du niveau d'effort en tenant compte de facteurs qui peuvent le modifier			B3.2 méthodes préventives pour éviter des blessures et des accidents
5 ^e			B1.3 facteurs qui incitent ou découragent à participer à des activités physiques et moyens pour en surmonter les obstacles			B2.3 évaluation de composantes de la condition physique	B2.4 mise en pratique d'un plan personnel d'entraînement		B3.2 précautions à prendre lors d'activités physiques en plein air
6 ^e									B3.2 mesures à prendre lors de blessures mineures
7 ^e		B1.2 facteurs qui contribuent au plaisir d'être active et actif lors de diverses activités physiques pratiquées dans une variété d'environnements			B2.2 principes de l'entraînement et facteurs qui influent sur la condition physique		B2.4 mise en pratique d'un plan personnel d'entraînement		B3.2 étapes à suivre pour anticiper un danger et y répondre en cas de maladies ou de blessures, lors des activités physiques
8 ^e			B1.3 facteurs qui incitent les personnes de son entourage à participer à des activités physiques		B2.2 distinction entre les composantes de la condition physique et les composantes de la condition motrice en y associant les principes de l'entraînement				B3.2 façons de répondre à des situations d'urgence

Les contenus d'apprentissage sont balisés pour indiquer les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Prière de vous référer au programme-cadre pour plus d'information.

* Voir la page 327 pour des précisions au sujet du contenu, du but et de la conception de ce tableau .

Annexe C. Sommaire des apprentissages dans le domaine Compétence motrice : habiletés, concepts et tactiques*

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement**						C2. Habiletés tactiques				
	Stabilité		Locomotion		Manipulation					
1 ^{re}	C1.1 exercices d'équilibre statique en utilisant différentes parties du corps à diverses hauteurs Concepts : conscience du corps et de l'espace, en progressant vers le concept de relations		C1.2 déplacement et arrêt avec contrôle en tenant compte des personnes et de l'équipement Concepts : conscience du corps et de l'espace, vers le concept de relations	C1.3 déplacement dans plusieurs directions en utilisant différentes parties du corps Concepts : conscience du corps et de l'espace		C1.4 envoyer des objets de diverses formes et tailles en variant position et technique, en utilisant différentes parties du corps Concepts : conscience du corps et de l'espace, en progressant vers le concept de relations	C1.5 recevoir des objets de diverses formes et tailles en variant position et technique, en utilisant différentes parties du corps Concepts : conscience du corps et de l'espace	C2.1 composantes d'une activité physique individuelle ou en petits groupes		C2.2 variété de tactiques de base permettant d'accroître les possibilités de réussite
2 ^e		C1.2 sauter ou sautiller en maintenant l'équilibre et en faisant preuve de contrôle en terminant le saut Concepts : conscience du corps, en progressant vers la conscience de l'effort et des relations		C1.3 déplacement de différentes façons, seul ou avec un partenaire, avec ou sans équipement, en variant vitesse, position, direction et trajet Concepts : conscience du corps, en progressant vers la conscience de l'espace à la conscience de l'effort et à celle des relations						
3 ^e					C1.4 envoyer et recevoir différents objets à diverses hauteurs, avec ou sans équipement, en utilisant différentes parties du corps Concepts : tous les concepts du mouvement	C1.5 contrôler de façons variées des objets de différentes formes et tailles, en utilisant différentes parties du corps et une variété d'équipements Concepts : conscience du corps, en progressant vers la conscience de l'espace à celle des relations				
4 ^e				C1.3 combinaison de diverses habiletés motrices en variant vitesse, trajet, direction, seul ou avec un partenaire, avec ou sans équipement Concepts : tous les concepts du mouvement, en progressant de la conscience du corps à la conscience de l'espace, de l'effort et des relations		C1.4 envoyer et recevoir différents objets à diverses hauteurs et vitesses, avec ou sans équipement, en utilisant différentes parties du corps Concepts : tous les concepts et les principes liés au mouvement		C2.1 composantes des jeux individuels, en petits groupes et jeux d'introduction à différents sports	C2.2 catégories d'activités physiques – similarités et tactiques efficaces	C2.3 variété de tactiques permettant d'accroître les possibilités de réussite

suite...

* Voir la page 327 pour des précisions au sujet du contenu, du but et de la conception de ce tableau.

** Les habiletés motrices sont l'équilibre, la locomotion et la manipulation. Les concepts du mouvement sont la conscience du corps, de l'espace, de l'effort et des relations. Voir plus de renseignements aux pages 35-44. Le tableau est réparti par catégorie de compétences et par année d'études. Les concepts du mouvement sont décrits dans le corps du tableau, en fonction du développement de chaque catégorie d'habiletés.

C1. Habiletés motrices et concepts du mouvement						C2. Habiletés tactiques		
	Stabilité	Locomotion	Manipulation					
5 ^e	C1.1 exercices d'équilibre statique et dynamique en contrôlant transfert de poids, et en variant vitesse et hauteur, avec ou sans équipement Concepts : tous les concepts du mouvement, en progressant pour placer l'accent sur la conscience de l'effort et des relations							
6 ^e		C1.2 combinaison d'habiletés motrices en variant vitesse, trajet et direction, avec ou sans équipement Concepts : tous les concepts du mouvement, en progressant des concepts de la conscience du corps à la conscience de l'espace, de l'effort et des relations	C1.3 envoyer et recevoir à diverses hauteurs et vitesses différents objets, avec ou sans équipement, en utilisant différentes parties du corps Concepts : placer l'accent sur la conscience de l'espace, de l'effort et des relations ainsi que sur les principes du mouvement	C1.4 contrôler des objets de différentes formes et tailles en utilisant différentes parties du corps et une variété d'équipements Concepts : placer l'accent sur la conscience de l'espace, de l'effort et des relations				
7 ^e	C1.1 exercices d'équilibre statique et dynamique en contrôlant transfert de poids, et en variant vitesse et hauteur, avec ou sans équipement Concepts : tous les concepts du mouvement, en progressant pour placer l'accent sur la conscience de l'effort et des relations	C1.2 exécution d'habiletés motrices, avec ou sans équipement, en réponse à un stimulus externe Concepts : conscience de l'espace, de l'effort et des relations	C1.3 lancer, recevoir et contrôler un objet, en réponse à des stimuli externes; principes du mouvement Concepts : placer l'accent sur les concepts de l'effort et des relations ainsi que sur les principes liés au mouvement	C1.4 habiletés motrices associées aux phases d'un mouvement		C2.1 composantes des jeux individuels, en petits groupes et jeux d'introduction à différents sports, dans des environnements divers		
8 ^e						C2.2 similarités entre catégories d'activités physiques – rapprochement entre les habiletés, concepts et tactiques		

Les contenus d'apprentissage sont balisés pour indiquer les habiletés socioémotionnelles qui peuvent être utilisées pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de ces contenus. Prière de vous référer au programme-cadre pour plus d'information.

Annexe D. Sommaire des apprentissages dans le domaine Vie saine : principaux sujets*

1^{re} ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine	D1.1 alimentation pour un corps et un esprit sains	D2.1 Guide alimentaire canadien D2.2 indices de la faim et de la soif	
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.2 pratiques sécuritaires – sécurité personnelle	D2.3 comportements et sentiments de bienveillance et de malveillance D2.4 sécurité à l'école	D3.1 sources de danger au domicile, dans la communauté et en plein air
Consommation de substances, dépendance et comportements associés			D3.2 habitudes nuisibles et options saines
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 parties du corps D1.4 sens et fonctions	D2.5 hygiène personnelle	
Littératie en santé mentale	D1.5 santé mentale, composante de la santé globale		D3.3 pensées, émotions, actions

2^e ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 habitudes alimentaires saines D2.2 choix de nourriture (repas et collations)	
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 pratiques sécuritaires – sécurité personnelle à la maison, en ligne et en plein air D1.2 allergies alimentaires	D2.3 consentement, affirmation de soi et défense d'autrui	D3.1 relations avec les autres
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.3 médicaments sur ordonnance et sans ordonnance		D3.2 médication, options saines
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.4 stades de développement D1.5 appréciation du corps	D2.4 hygiène dentaire	
Littératie en santé mentale	D1.6 corps et cerveau – réactions et sentiments	D2.5 savoir quand demander de l'aide	

* Voir la page 327 pour des précisions au sujet du contenu, du but et de la conception de ce tableau.

3^e ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine	D1.1 provenance des aliments, valeur nutritionnelle et conséquences pour l'environnement	D2.1 hygiène dentaire, alimentation	D3.1 aliments locaux, aliments importés
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.2 sensibilisation aux risques des commotions cérébrales	D2.2 lignes directrices de pratiques sécuritaires à l'extérieur de la salle de classe	D3.2 violence fictive et réelle
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.3 conséquences de la consommation de substances légales et illégales	D2.3 prise de décision – consommation et comportements	
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.4 relations saines, intimidation, consentement D1.5 développement physique et socioémotionnel		D3.3 différences visibles et invisibles, respect
Littératie en santé mentale	D1.6 système cérébral de réponse au stress		D3.4 facteurs externes de stress

4^e ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine	D1.1 nutriments	D2.1 habitudes alimentaires personnelles	D3.1 choix alimentaires plus sains dans des contextes variés
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.2 utilisation sécuritaire de la technologie D1.3 intimidation, abus et comportements non consensuels	D2.2 décisions concernant la sécurité, détermination des risques	
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.4 usage du tabac et vapotage	D2.3 décisions concernant l'usage du tabac et le vapotage	D3.2 effets à court et à long terme de l'usage du tabac (fumer, vapoter)
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.5 puberté – changements physiques; impacts émotionnels et sociaux	D2.4 puberté – hygiène personnelle	
Littératie en santé mentale		D2.5 choix sains pour la santé mentale	D3.3 gestion du stress (cognitif, comportemental)

5^e ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 valeur nutritionnelle, information fournie sur l'emballage et les étiquettes	D3.1 influence des médias – choix alimentaires
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 services de soutien – prévention des blessures, intimidation, situations d'urgence, d'abus et de violence	D2.2 stratégies – situations menaçantes	D3.2 concept de soi
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.2 alcool – effets à court et à long terme	D2.3 stratégies de refus – consommation d'alcool, autres comportements	D3.3 facteurs – consommation ou non d'alcool et de cannabis
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 appareil reproducteur D1.4 cycle menstruel et spermatogenèse	D2.4 concept de soi, orientation sexuelle D2.5 stress émotionnel, interpersonnel – puberté	
Littératie en santé mentale		D2.6 venir en aide, savoir quand demander de l'aide	D3.4 sensibilisation à la stigmatisation

6^e ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 alimentation saine – facteurs d'influence D2.2 signes de faim, de soif et de satiété et bonnes habitudes	D3.1 bienfaits – alimentation saine et vie active
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 bienfaits de l'inclusion, du respect et du fait d'être accueillant	D2.3 interactions sociales positives, gestion des conflits	D3.2 responsabilités, risques – soin pour soi et les autres
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.2 effets – cannabis, drogues	D2.4 stratégies – choix judicieux, influence, alcool, tabac, cannabis	
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 médias à contenu sexuellement explicite	D2.5 changements physiques à la puberté, relations saines D2.6 choix judicieux, consentement	D3.3 stéréotypes et idées préconçues
Littératie en santé mentale	D1.4 soutien – aide professionnelle D1.5 faire des liens entre pensées, émotions et actions		

7^e ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 habitudes alimentaires et problèmes de santé	D3.1 choix alimentaires – facteurs personnels et externes
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 technologie – avantages et mesures de sécurité	D2.2 intimidation, harcèlement	
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.2 ressources – santé mentale, usage problématique de substances	D2.3 image corporelle, consommation de substances nocives	D3.2 conséquences – usage problématique de substances et comportements de dépendance
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.3 report du début de l'activité sexuelle D1.4 infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) D1.5 prévention – ITSS et grossesse	D2.4 santé sexuelle et prise de décision	D3.3 puberté, relations
Littératie en santé mentale	D1.6 santé mentale, maladie mentale		

8^e ANNÉE

Sujet	D1. Attitudes et comportements	D2. Choix sains	D3. Rapprochements entre santé et bien-être
Alimentation saine		D2.1 habitudes alimentaires	D3.1 promotion – alimentation saine
Sécurité personnelle et prévention des blessures	D1.1 commotions cérébrales – signes et symptômes D1.2 réduction des risques de blessures ou de décès	D2.2 situations – dangers potentiels	D3.2 répercussions des comportements violents – ressources
Consommation de substances, dépendance et comportements associés	D1.3 signes précurseurs, conséquences		
Développement de la personne et santé sexuelle	D1.4 décision concernant l'activité sexuelle – ressources D1.5 identité de genre, expression de genre, orientation sexuelle, concept de soi	D2.3 prise de décisions – considérations et habiletés	D3.3 relations et intimité
Littératie en santé mentale		D2.4 routine et habitudes de santé mentale	D3.4 points de vue sociétaux, stigmatisation

Glossaire

Les définitions de ce glossaire sont propres au contexte du programme-cadre dans lequel les termes sont utilisés.

Plusieurs des définitions relatives à la santé sexuelle sont tirées de deux publications de la Commission ontarienne des droits de la personne : L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario, 2013, disponible au http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/Teaching%20human%20rights%20in%20Ontario_2013%20fr.pdf et Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle, 2014, disponible au <http://www.ohrc.on.ca/fr/politique-sur-la-pr%C3%A9vention-de-la-discrimination-fond%C3%A9e-sur-l%E2%80%99identit%C3%A9-sexuelle-et-l%E2%80%99expression-de-l>.

Abstinence. Décision consciente de renoncer à un comportement ou une activité. Ce document fait référence au fait de s'abstenir de toute forme d'activité sexuelle.

Activité aérobie. Activité qui sollicite un plus grand apport en oxygène dû à l'utilisation continue des grands muscles ainsi qu'à une respiration et un rythme cardiaque accrus. Cet apport en oxygène fait que l'activité aérobie contribue à l'efficacité du cœur, des poumons et du système circulatoire.

Activité de cible. Activité dans laquelle les participantes et les participants marquent un point lorsqu'elles ou ils rapprochent un objet d'une cible en évitant des obstacles ou lorsqu'elles ou ils atteignent une cible plus souvent que leurs adversaires.

Activité de territoire. Activité qui demande de contrôler un objet, de le garder loin de l'adversaire et de le déplacer à un endroit précis pour marquer un point. La même aire de jeu est partagée par les joueuses ou joueurs de l'offensive et les joueuses ou joueurs de la défense qui essaient d'empêcher l'autre équipe de compter.

Activité filet/mur. Activité dans laquelle les participantes et les participants envoient un objet dans une zone de jeu ou une zone de tir défendue par leurs adversaires. L'objectif est de faire en sorte que l'adversaire ait de la difficulté à renvoyer l'objet et de le faire tomber dans la zone de tir.

Activité frapper/saisir. Activité dans laquelle les participantes et les participants essaient de compter en frappant un objet et en courant dans une aire de jeu désignée (vers les buts) pendant que l'équipe à la défense essaie d'empêcher ces personnes de marquer un but en récupérant l'objet et en le renvoyant pour arrêter le jeu.

Activité d'intensité modérée à vigoureuse. Activité physique qui vise à augmenter la fréquence cardiaque pendant une certaine période de temps afin d'améliorer la fonction cardiorespiratoire.

Activité récréative. Activité qui permet de se détendre afin d'améliorer son bien-être et qui est pratiquée pendant son temps libre.

Activité rythmique. Activité qui est soumise à une succession régulière de mouvements et de périodes de relâchement; la danse aérobie est une activité rythmique.

Agilité. Composante de la condition motrice qui concerne la capacité de changer le corps de position avec vitesse et exactitude tout en se déplaçant d'un point à un autre. *Voir aussi* **Condition motrice.**

Aînés, Aînées. Personnes autochtones dont la sagesse concernant la spiritualité, la culture et la vie est reconnue par la collectivité. Les Aînées et les Aînés ne sont pas tous âgés. Les collectivités autochtones et leurs membres demandent habituellement des conseils et de l'aide aux Aînées et Aînés dans divers domaines aussi bien traditionnels que contemporains.

Allergie et sensibilité ou intolérance. Type de réaction à des aliments et à d'autres substances ou produits chimiques. Les allergies alimentaires

sont causées par une réaction inappropriée du système immunitaire à certaines protéines dans un aliment, alors que les sensibilités ou intolérances alimentaires sont habituellement liées à l'incapacité du corps de digérer certains aliments. Certaines réactions allergiques peuvent constituer un danger de mort. Voir aussi **Anaphylaxie**.

Alliance estudiantine gai-hétéro. Groupe dirigé par des élèves visant à faire rayonner la diversité sexuelle et de genre, et de fournir un espace sécuritaire aux personnes de toute identité de genre ou orientation sexuelle au sein d'une école.

Anaphylaxie. Une réaction allergique grave d'apparition rapide qui peut être mortelle. (Source : Allergies Alimentaires Canada, Glossaire, repéré à <https://allergiesalimentairescanada.ca/les-allergies-alimentaires/allergies-alimentaires-101/foire-aux-questions/glossaire/>.)

Apprentissage socioémotionnel. Ensemble de processus par lequel les enfants et les adultes comprennent et gèrent leurs émotions, établissent et atteignent des buts, ressentent et démontrent de l'empathie envers autrui, établissent et maintiennent des relations harmonieuses et prennent des décisions responsables. (Voir l'annexe A pour de plus amples renseignements. Source : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), What is SEL?, repéré à <https://casel.org/what-is-sel/>.) (traduit de l'anglais)

Asexuel, asexuelle. Personne qui ne ressent pas de désir sexuel. Elle peut ou non ressentir une attirance émotionnelle ou romantique envers d'autres personnes.

Auto-injecteur d'épinéphrine. Seringue contenant un médicament, l'épinéphrine, injectée en cas de réaction allergique grave telle l'anaphylaxie afin de soulager rapidement les symptômes et, potentiellement, sauver une vie.

Beep ball. Le beep ball est une forme de baseball qui peut être jouée par des personnes ayant une déficience visuelle en utilisant une balle munie d'un dispositif sonore.

Bisexuel, bisexuelle. Personne qui est attirée émotionnellement, physiquement, spirituellement et/ou sexuellement par les membres de plus d'un

sexe. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario*.) Voir aussi **Orientation sexuelle**.

Bispirituel, bispirituelle. Personne autochtone dont l'identité de genre, l'identité spirituelle ou l'orientation sexuelle comprend un esprit masculin et un esprit féminin.

Circuit d'entraînement. Série de stations, chacune visant l'exécution d'un exercice différent pour travailler un aspect précis de la condition physique; par exemple, une station qui permet de travailler la flexibilité et où les élèves peuvent s'exercer à s'étirer vers l'avant en position assise, ou une station d'entraînement cardiorespiratoire où les élèves effectuent des sauts à répétitions. Les circuits peuvent être organisés de différentes manières, y compris en format très structuré selon lequel les élèves restent à chaque station pour une période de temps précise, ou en format moins structuré selon lequel les élèves peuvent choisir les stations qui correspondent à leurs objectifs d'entraînement et aller à certaines stations plus d'une fois. De la musique peut être utilisée pour motiver les élèves ou pour indiquer le moment où les élèves doivent changer de station (signal de départ et d'arrêt).

Commotion cérébrale. Type de lésion cérébrale traumatique résultant d'un coup à la tête ou au corps qui fait que le cerveau bouge à l'intérieur du crâne. Ce mouvement soudain peut amener le cerveau à être secoué dans le crâne, impact qui peut endommager les cellules du cerveau et entraîner des changements chimiques dans le cerveau. Cela peut se produire sans causer de perte de conscience. De plus, la commotion cérébrale n'est pas détectée à l'aide de radiographies (rayons X), de tomodensitogrammes ou d'imagerie par résonance magnétique (IRM). Une commotion cérébrale est un diagnostic clinique qui doit être établi par une ou un médecin. (Adapté de : Gouvernement de l'Ontario, Loi Rowan : sécurité en matière de commotions cérébrales, disponible au <https://www.ontario.ca/fr/page/loi-rowan-securite-en-matiere-de-commotions-cerebrales>.)

Compétence motrice. Ensemble des habiletés motrices et des tactiques nécessaires à la pratique d'activités physiques que l'élève développe

graduellement en participant à diverses activités physiques, auxquelles viennent s'intégrer les concepts et les principes du mouvement.

Comportement abusif. Comportement visant à intimider, isoler, dominer ou contrôler une personne; il peut s'agir d'un incident unique ou d'un comportement répété. Le comportement abusif comprend la violence physique, la violence et l'exploitation sexuelle, la négligence, la violence psychologique et la violence conjugale.

Composante d'une activité physique. Élément qui entre dans la composition de l'activité physique (p. ex., règles, équipement, terrain, franc-jeu, savoir-vivre).

Concept de soi. Perception qu'une personne a d'elle-même. Une personne façonne son concept de soi en interprétant les renseignements qu'elle obtient à son sujet au cours des expériences vécues et de ses interactions avec les autres et son environnement. Le concept de soi peut être influencé par les opinions des autres, par le renforcement du comportement, par des explications concernant son propre comportement ou ses actions ou par la compréhension de ce comportement ou de ces actions. Contrairement à l'estime de soi, le concept de soi n'est ni positif ni négatif, mais plutôt exact ou inexact, large ou restreint.

Concepts du mouvement. Cadre pour améliorer l'efficacité des mouvements en aidant les jeunes à devenir plus habiles, plus compétents pour que leurs mouvements soient plus expressifs. Les concepts du mouvement comprennent la conscience du corps, de l'espace, de l'effort et de la relation entre les trois.

Condition motrice. État de l'ensemble des habiletés composé de l'équilibre, de la puissance, de l'agilité, du temps de réaction, de la coordination et de la vitesse.

Condition physique. État de la santé physique évalué dans le contexte de l'éducation physique, entre autres, selon la force, la souplesse, l'endurance musculaire et l'endurance cardiorespiratoire.

Contraception. Terme désignant diverses méthodes de prévention de la grossesse, notamment les méthodes barrières, hormonales, naturelles

et chirurgicales. Certains types de contraception offrent également une protection contre les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS).

Coordination. Composante de la condition motrice qui concerne la capacité de combiner l'information sensorielle et les mouvements du corps afin d'effectuer des mouvements de façon fluide et efficace. *Voir aussi Condition motrice.*

Cyberintimidation. Selon la *Loi sur l'éducation*, art. 1.0.0.2, on entend par cyberintimidation « l'intimidation par des moyens électroniques [...] notamment par a) la création d'une page Web ou d'un blogue dans lequel le créateur usurpe l'identité d'une autre personne; b) le fait de faire passer une autre personne comme l'auteur de renseignements ou de messages affichés sur Internet; c) la communication électronique d'éléments d'information à plus d'une personne ou leur affichage sur un site Web auquel une ou plusieurs personnes ont accès. » La cyberintimidation peut se faire au moyen de courriels, d'applications, de messages textes, de médias sociaux, de réseaux de clavardage, de sites Web. Elle vise à menacer, harceler, rendre mal à l'aise ou exclure socialement des personnes et à nuire aux réputations et aux amitiés. Cela peut inclure des rebuffades et des insultes et donner lieu à la propagation de rumeurs, au partage de renseignements, de photos ou de vidéos confidentiels, ou à la menace de faire du mal à une personne. La cyberintimidation est toujours agressive et blessante.

Dépendance. Dépendance physiologique ou psychologique à une substance ou à un comportement, comme l'alcool ou le jeu.

Défense. Stratégie permettant de protéger sa zone de jeu contre les attaques offensives de l'adversaire et l'empêcher de marquer des points.

Défibrillateur. Appareil portable qui fournit une décharge électrique au cœur afin d'en rétablir le battement.

Détenteur, détenteur de savoir. Personne reconnue par sa communauté autochtone comme ayant des connaissances culturelles et spirituelles portant sur des traditions, des enseignements et des

pratiques. Dans les communautés des Premières Nations, la détentrice ou le détenteur de savoir est habituellement une Aînée ou un Aîné. Le savoir détenu est unique à la culture ou à la société en question. Il est transmis de génération en génération et est acquis au cours des expériences vécues. La détentrice ou le détenteur de savoir aide souvent à guider sa communauté ou sa nation. (Les termes « détentrice ou détenteur de savoir » et « gardienne ou gardien du savoir » sont interchangeables dans certaines communautés.) *Voir aussi Gardien ou gardienne du savoir.*

Discrimination. Traitement non équitable ou préjudiciable d'une personne ou d'un groupe de personnes fondé sur les motifs énoncés par le *Code des droits de la personne de l'Ontario* (p. ex., race, orientation sexuelle, handicap) ou sur la base d'autres facteurs. La discrimination, qu'elle soit intentionnelle ou non, a pour effet d'interdire ou de limiter l'accès aux possibilités ou aux avantages dont jouissent les autres membres de la société. La discrimination se manifeste parfois au sein de structures, de politiques, de procédures et de programmes organisationnels et institutionnels, et peut également transparaître dans les attitudes et les comportements individuels.

Échauffement. Processus qui permet de préparer le corps pour une activité plus énergique en faisant d'abord travailler les muscles et les articulations légèrement puis en augmentant graduellement l'intensité des mouvements.

Écoute active. Compétence de communication qui consiste à se concentrer sur les messages verbaux et non verbaux puis à en faire une synthèse pour arriver à une compréhension de ce que communique son interlocuteur.

Endurance cardiorespiratoire. Aptitude du cœur et des poumons de transmettre efficacement aux muscles l'oxygène dont ils ont besoin au cours d'une activité physique. L'endurance cardiorespiratoire est une composante de la condition physique.

Endurance musculaire. Capacité des muscles de soutenir un effort pendant une certaine période. L'endurance musculaire est une composante de la condition physique.

Ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale (ETCAF). L'ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale (ETCAF) est un terme employé pour décrire la gamme de déficiences qui peuvent survenir chez un individu dont la mère a consommé de l'alcool pendant la grossesse. (Source : Agence de la santé publique du Canada, Foire Aux Questions, repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/enfance-adolescence/programmes-initiatives/ensemble-troubles-causes-alcoolisation-tale-etcaf/foire-questions.html#ETCAF1>.)

Envoyer. Habileté de manipulation qui concerne l'intention d'une personne de diriger un objet loin d'elle. Les habiletés liées à l'action d'envoyer comprennent le fait de lancer, de frapper avec le pied ou autre, de frapper ou lancer à la volée et de botter. Les habiletés de base associées à l'action d'envoyer comprennent le fait de se préparer en assurant l'équilibre de son corps, de transférer le poids du corps pendant que l'objet est envoyé et de compléter le mouvement. *Voir aussi Manipuler et Phases du mouvement.*

Équilibre. L'équilibre est une composante des habiletés motrices et de la motricité. L'équilibre peut être statique ou dynamique. *Voir aussi Condition motrice.*

Équilibre dynamique. Stabilité lors de mouvement.

Équilibre statique. État d'un individu lorsqu'il est stable et qu'il ne bouge pas.

Équipement spécialisé. Variété d'équipement modifié, soit par la taille, la couleur, le poids ou la texture pour répondre aux divers besoins des jeunes afin d'optimiser leur participation.

Exécution du mouvement. Une des trois phases du mouvement : la phase active qui produit l'action et qui inclut l'élan, l'application de la force, le transfert de poids et la coordination des articulations.

Expression de genre. Manière dont une personne exprime ou présente ouvertement son sexe. Cela peut inclure ses comportements et son apparence, comme ses choix vestimentaires, sa coiffure, le port de maquillage, son langage corporel et sa voix. De plus, l'expression de l'identité sexuelle inclut

couramment le choix d'un nom et d'un pronom pour se définir. Ces attributs déterminent comment l'identité sexuelle sera perçue par autrui. [...] En français, le terme « expression de genre » tend à s'installer en remplacement du terme « expression de l'identité sexuelle ». (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle*.)

Facteurs (de protection). Traits, caractéristiques ou contextes environnementaux qui, selon les études, favorisent une bonne santé mentale pendant l'enfance et l'adolescence. Parmi les facteurs de protection, citons les forces personnelles (p. ex., l'intelligence et un tempérament calme), les forces familiales (p. ex., un milieu de vie positif et des avantages socioéconomiques) et les forces de l'école et de la collectivité (p. ex., une école sûre et efficace, la participation à des groupes sociaux, ou au moins une relation importante et positive avec une personne adulte). On croit maintenant que l'amélioration des facteurs de protection pour la personne, la famille et la collectivité permet de réduire les risques de problèmes de santé mentale ou de maladie mentale plus tard dans la vie. (Adapté de : Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (maintenant le ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires), *Une responsabilité partagée – Cadre stratégique ontarien des services de santé mentale aux enfants et aux jeunes*, 2006, p. 23.) Voir aussi **Résilience** et **Facteurs de risque**.

Facteurs (de risque). Traits, caractéristiques ou contextes environnementaux que les études ont établis comme prédicteurs de problèmes de santé mentale ou de maladie mentale à l'enfance ou à l'adolescence. Par exemple, un enfant ou un jeune vivant dans la pauvreté, des parents qui ont des compétences parentales limitées ou une maladie mentale, l'abus d'alcool ou de drogues, le manque d'expérience de réussites à l'école, la naissance prématurée et le faible poids à la naissance. L'effet d'un facteur de risque donné tend à être plus fort lorsqu'il est conjugué à d'autres facteurs de risque, peut varier au cours des différentes périodes de la vie d'un enfant ou d'un jeune et est souvent cumulatif. (Adapté de : Ministère des Services à

l'enfance et à la jeunesse (maintenant le ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires), *Une responsabilité partagée – Cadre stratégique ontarien des services de santé mentale aux enfants et aux jeunes*, 2006, p. 23.)

Force musculaire. Mesure de l'effort généré par les muscles. La force est une composante de la condition physique.

Franc-jeu. Attitude et comportement de respect et de justesse envers les autres dans les jeux et les sports; esprit sportif.

Gai. Personne qui éprouve une attirance physique, romantique et/ou émotionnelle envers des personnes du même sexe. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario*.)

Gardien, gardienne du savoir. Enseignante ou enseignant, au sens traditionnel du terme, reconnu ou non comme une Aînée ou un Aîné, qui détient le savoir de la communauté et qui peut être sollicité pour transmettre ces enseignements. Les enseignements peuvent concerner la langue, la culture, les arts, la danse et le chant. La gardienne ou le gardien du savoir est souvent aidé par la détentrice ou le détenteur de savoir. (Les termes gardienne ou gardien du savoir » et « détentrice ou détenteur de savoir » sont interchangeables dans certaines communautés.) Voir aussi **Détenteur** ou **détentriche du savoir**.

Genre. Classification sociale des personnes en êtres masculins et/ou féminins. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario*.)

Goalball. Sport de ballon avec clochettes pour les personnes ayant une déficience visuelle.

Habilité motrice. Capacité d'exécuter les mouvements nécessaires pour courir, marcher, ramper, sauter, lancer, attraper, botter. L'habileté motrice fait partie du développement moteur et comprend l'équilibre, la locomotion et le maniement d'objets.

Harcèlement. Forme d'intimidation qui peut inclure un intérêt importun, des remarques ou des plaisanteries inconvenantes, des gestes déplacés, des menaces ou des insultes, ainsi que tout autre agissement (y compris la diffusion et le partage d'images) qui insulte, offense ou rabaisse quelqu'un. Le harcèlement comprend des comportements ou des commentaires qui sont considérés, ou qui peuvent raisonnablement être considérés comme étant inappropriés, intimidants ou hostiles.

Hétérosexuel, hétérosexuelle. Personne qui éprouve une attirance émotionnelle, physique, spirituelle et/ou sexuelle envers des personnes du sexe opposé. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario.*)

Hockey sur luge. Sport qui regroupe les mêmes règles et la même structure disciplinaire que le hockey sur glace. Les joueurs sont sur des luges munies de lames et utilisent deux bâtons pour passer et manier la rondelle ainsi que pour propulser et diriger leur luge. Des adaptations permettent la participation des personnes n'étant pas aptes à jouer avec l'équipement traditionnel.

Holistique. Approche globale qui tient compte des aspects physique, mental, émotionnel, familial, social, culturel et spirituel de la personne.

Homophobie. Aversion, crainte ou haine irrationnelle à l'égard des personnes et des communautés gaies, lesbiennes ou bisexuelles, ou à l'égard de comportements étiquetés comme « homosexuels ». (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario.*)

Identité de genre, identité sexuelle. Expérience intime et personnelle de son sexe telle que vécue par chacun. Elle a trait au fait de se sentir femme, homme, les deux, aucun ou autrement, selon où l'on se positionne sur le continuum de l'identité sexuelle. L'identité sexuelle d'une personne peut correspondre ou non au sexe qui lui a été assigné à la naissance [...] En français, le terme « identité de genre » tend à s'installer en remplacement du terme « identité sexuelle ». (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle.*)

Infection transmissible sexuellement et par le sang (ITSS). Le terme infection transmissible sexuellement et par le sang (ITSS) s'entend d'une infection pouvant être transmise par des relations sexuelles ou par le sang. Ces infections incluent, sans toutefois s'y limiter, le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), le virus de l'hépatite B (VHB), le virus de l'hépatite C (VHC), la chlamydia, la gonorrhée, la syphilis et le virus du papillome humain (VPH). (Source : Agence de la santé publique du Canada, *Réduction des répercussions sur la santé des infections transmissibles sexuellement et par le sang au Canada d'ici 2030 : un cadre d'action pancanadien sur les ITSS*, repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/maladies-infectieuses/sante-sexuelle-infections-transmissibles-sexuellement/rapports-publications/infections-transmissibles-sexuellement-sang-cadre-action.html>.)

Intersexué. Terme utilisé pour décrire une personne qui possédait à la naissance un appareil génital, des chromosomes et (ou) des hormones n'étant pas facilement associables au sexe féminin ou masculin. Cela peut inclure une femme possédant des chromosomes XY ou un homme possédant des ovaires au lieu de testicules. Des caractéristiques intersexuées sont présentes dans une naissance sur 1 500. En règle générale, les personnes intersexuées se font assigner le sexe masculin ou le sexe féminin à la naissance. Certaines personnes intersexuées s'identifient au sexe leur ayant été assigné, et d'autres non. Certaines personnes choisissent de se définir en tant que personne intersexuée. Les personnes intersexuées ne se qualifient habituellement pas de personnes transgenres ou transsexuelles. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle.*)

Intimidation. Selon la *Loi sur l'éducation*, art. 1 (1), « comportement agressif et généralement répété d'un élève envers une autre personne qui, à la fois, a) a pour but, ou dont l'élève devrait savoir qu'il aura vraisemblablement cet effet : (i) soit de causer à la personne un préjudice, de la peur ou de la détresse, y compris un préjudice corporel, psychologique, social ou scolaire, un préjudice à la réputation ou un préjudice matériel, (ii) soit de

créer un climat négatif pour la personne à l'école et b) [le comportement] se produit dans un contexte de déséquilibre de pouvoirs réel ou perçu, entre l'élève et l'autre personne, selon des facteurs tels que la taille, la force, l'âge, l'intelligence, le pouvoir des pairs, la situation économique, le statut. »

ITSS. Abréviation d'« infections transmises sexuellement et par le sang ».

Jeu modifié. Jeu ou activité modifiée de sa structure originale afin d'optimiser la participation ou de répondre aux besoins des jeunes avec diverses habiletés ou expériences.

Karaté. Sport de combat développé au Japon, consistant à toucher l'adversaire en appliquant des coups effectués avec la main, le coude, le genou et le pied.

Kendo. Sport d'origine japonaise pratiqué à l'aide de sabres de bambou qui comprend un volet technique, tactique et spirituel.

Lesbienne. Femme qui éprouve une attirance durable émotionnelle, physique, spirituelle et/ou sexuelle envers d'autres femmes. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario.*)

Main ou pied dominant. Main ou pied qu'une personne est le plus à l'aise à utiliser. Par exemple, une personne droitère peut être plus à l'aise à lancer avec sa main droite. La main ou le pied non dominant est l'autre main ou l'autre pied. Il est important que les élèves aient l'occasion de mettre en pratique des habiletés autant avec la main et le pied dominants qu'avec la main et le pied non dominants.

Maladie mentale. Problème de santé caractérisé par des altérations de la pensée, de l'humeur ou du comportement associées à un état de détresse et de dysfonctionnement marqués. Une maladie mentale est diagnostiquée cliniquement. Parmi les exemples de maladies mentales, on peut compter les troubles de l'humeur, la schizophrénie, les troubles anxieux, les troubles de la personnalité, les troubles de l'alimentation, les jeux de hasard et le jeu pathologique, la consommation problématique de substances. (Adapté de : Agence de la santé publique du Canada, *Maladie mentale,*

repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/maladies-chroniques/maladie-mentale.html>.)

Manipuler. Habileté entrant en jeu lorsqu'une force est appliquée à un objet ou reçue d'un objet (p. ex., lancer, attraper, ramasser, botter, dribbler, frapper).

Muscles abdominaux (force des). Capacité des muscles abdominaux, c'est à dire les muscles de l'abdomen et du dos, de soutenir la colonne vertébrale et de maintenir le corps en position stable et en équilibre. Les muscles abdominaux sont sollicités dans la plupart des mouvements effectués pendant l'activité physique, et leur renforcement peut réduire le risque de douleur et de blessure dans le bas du dos.

Niveau de respiration ressentie. Méthode subjective simple pour évaluer l'intensité de l'effort lors d'un exercice ou d'une activité. Un niveau d'essoufflement prononcé est habituellement accompagné d'un rythme cardiaque plus prononcé qu'au repos.

Nutriments. Ensemble d'éléments organiques et minéraux nécessaires à la survie de l'organisme, y compris les glucides, les matières grasses, les protéines, les vitamines et les minéraux.

Obésité. État physique qui se caractérise par une accumulation anormale ou excessive de graisse corporelle qui peut nuire à la santé. Elle peut accroître le risque de plusieurs maladies chroniques. (Adapté de : PasseportSanté, repéré à www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=obesite_pm.)

Offensive. Stratégie permettant d'attaquer la zone de jeu de l'adversaire dans l'intention de marquer des points. Voir aussi **Défense.**

Orientation sexuelle. Intérêt ou attirance sexuels d'une personne. Caractéristique personnelle qui fait partie de l'identité d'une personne. L'orientation sexuelle désigne tout l'éventail de la sexualité humaine et s'applique à l'orientation gaie, lesbienne, bisexuelle et hétérosexuelle. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *L'enseignement des droits de la personne en Ontario – Guide pour les écoles de l'Ontario.*)

Pansexuel, pansexuelle. Personne qui est attirée émotionnellement, sentimentalement, physiquement ou sexuellement par une autre personne sans égard au genre de cette dernière.

Passe et va. Stratégie, le plus souvent utilisée dans des jeux de territoire, pour garder possession d'un objet et le déplacer vers la zone de l'adversaire. Pendant ce jeu, le joueur A passe rapidement l'objet au joueur B (« passe »). Par la suite, le joueur A se déplace rapidement vers un espace ouvert ou près du but de l'adversaire (« va »). Le joueur A se tient prêt à recevoir l'objet du joueur B, qui tentera au moment propice de le lui retourner.

Personne non conformiste sur le plan du sexe. Personne qui ne suit pas les stéréotypes sexospécifiques correspondant au sexe lui ayant été assigné à la naissance. Ces personnes peuvent se définir comme des « hommes féminins », des « femmes masculines », ou des « personnes androgynes » se situant à l'extérieur des catégories d'« homme/garçon » ou de « femme/fille », ou exprimer ainsi leur identité sexuelle. Les personnes non conformes sur le plan du sexe peuvent ou non se définir comme des personnes trans. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle*.)

Pétanque. Activité de cible dans laquelle deux équipes tentent, à tour de rôle, de faire rouler le maximum de boules le plus près possible d'une cible (le cochonnet).

Phases du mouvement. Les trois phases de tout mouvement efficace : préparation, exécution et suivi.

Pilates. Activité physique qui privilégie les étirements, la tonification des muscles et le contrôle de la respiration dans le but de renforcer les principaux muscles qui interviennent dans l'équilibre et le maintien de la colonne vertébrale.

Point d'appui. Endroit permettant le soutien d'une partie du corps ou de tout le corps.

Posture de l'arbre. Équilibre sur une jambe avec l'autre jambe appuyée au niveau du mollet ou de la cuisse; les deux bras sont en extension au-dessus de la tête, les deux mains ensemble.

Posture du chien tête en bas. Posture d'équilibre statique dans laquelle les mains et les pieds sont appuyés au sol et les hanches sont soulevées. Les mains et les pieds sont à la largeur des épaules. Les bras, les jambes et le dos sont droits ou le plus droit possible, et l'arrière des jambes est étiré. L'élève pousse ses épaules et ses bras vers le bas, ce qui allonge la colonne vertébrale. Les hanches sont poussées vers l'arrière et vers le haut de façon à distribuer le poids également entre les mains et les pieds.

Position de la planche. Équilibre en position d'appui sur les avant-bras ou les mains et les orteils. En gardant les hanches bien alignées, le dos et les jambes forment une ligne droite.

Préjugé. Jugement préconçu, généralement négatif, que l'on porte sur une personne ou un groupe de personnes et fondé sur de fausses informations, sur des partis pris ou des stéréotypes.

Préparation du mouvement. L'une des trois phases du mouvement, la phase initiale où le corps se prépare à exécuter un mouvement. Elle exige que les pieds soient prêts à réagir et que le centre de gravité soit plus bas pour garder le corps stable.

Principe d'entraînement. Fondement théorique de l'entraînement tel que les principes de la surcharge progressive, de la charge continue, de la spécificité des adaptations, de la charge d'entraînement, de la variation des charges d'entraînement ou de la succession judicieuse des charges d'entraînement.

Produit du tabac. Selon la *Loi sur le tabac et les produits de vapotage*, « produit fait entièrement ou partiellement de tabac, y compris des feuilles; y sont assimilés les tubes, papiers et filtres destinés à être utilisés avec ce produit, les dispositifs, exception faite des pipes à eau, nécessaires à l'utilisation de ce produit et les pièces pouvant être utilisées avec ces dispositifs. »

Produit de vapotage. Selon la *Loi sur le tabac et les produits de vapotage*, « s'entend, à la fois : a) du dispositif qui produit des émissions sous forme d'aérosol et qui est destiné à être porté à la bouche en vue de l'inhalation de l'aérosol; b) du dispositif que les règlements désignent comme un produit de vapotage; c) des pièces pouvant être utilisées

avec ces dispositifs; d) de la substance ou du mélange de substances — contenant ou non de la nicotine – destiné à être utilisé avec ces dispositifs pour produire des émissions. »

Puissance. Composante de la condition motrice qui combine la force et la vitesse et qui concerne la capacité de fournir le plus grand effort possible le plus rapidement possible. *Voir aussi Condition motrice.*

Purification (cérémonies de). Processus de nettoyage par la fumée au cours duquel des remèdes sacrés ou des herbes sont brûlés et des prières sont récitées pour purifier les sens et ainsi bien commencer la journée. La purification est une pratique courante chez les membres des Premières Nations. Même si, traditionnellement, les Inuits et les Métis ne pratiquaient pas cette cérémonie, beaucoup d'entre eux le font aujourd'hui.

Qi gong. Activité physique et méditative d'origine chinoise qui associe mouvements lents, exercices respiratoires et concentration afin de capter l'énergie vitale. Se prononce « tchi kong ».

Recevoir. Habilité de manipulation qui concerne l'intention d'une personne d'attraper un objet qui se dirige en sa direction. Les habiletés liées à l'action de recevoir comprennent le fait d'attraper, de saisir et de récupérer. Les habiletés de base associées au fait de recevoir comprennent de garder les yeux sur l'objet, d'anticiper où l'objet se dirigera et de se déplacer pour l'attraper ainsi que d'adopter une position avec le poids distribué également, les genoux pliés et un centre de gravité bas. *Voir aussi Manipuler et Préparation du mouvement.*

Récupération. Phase qui permet à l'organisme de retrouver l'intégrité de ses moyens physiques après une période d'activité physique. Elle peut inclure des mouvements exécutés lentement ainsi que des étirements.

Résilience. Capacité d'une personne de se remettre d'un changement perturbateur, ou d'un malheur, ou de faire un retour en force après un tel changement, sans être dépassé ni agir de manière dysfonctionnelle. Les personnes résilientes possèdent les aptitudes nécessaires pour faire face aux

difficultés de la vie, surmonter le stress et aller de l'avant. Les enfants et les jeunes ont naturellement une capacité de résilience, mais elle doit être favorisée et renforcée, en particulier lorsqu'il existe un ou plusieurs facteurs de risque liés à des problèmes de santé mentale ou à une maladie mentale. (Adapté de : ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse [maintenant le ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires], *Une responsabilité partagée – Cadre stratégique ontarien des services de santé mentale aux enfants et aux jeunes*, 2006, p. 23.) *Voir aussi Facteurs de protection et Facteurs de risque.*

Retour au calme. Exercices de détente effectués à la fin d'une activité physique.

Roue de médecine. Symbole des Premières Nations représentant la création, l'équilibre et les interrelations entre tous les êtres vivants. Cette roue est aussi appelée « cercle de vie ».

Santé mentale. La capacité qu'à chacun d'entre nous de ressentir, de penser et d'agir de manière à améliorer notre aptitude à jouir de la vie et à relever les défis auxquels nous sommes confrontés. Il s'agit d'un sentiment positif de bien-être émotionnel et spirituel qui respecte l'importance de la culture, de l'équité, de la justice sociale, des interactions et de la dignité personnelle. (Source : Agence de la santé publique du Canada, Promotion de la santé mentale, repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/sante-mentale/promotion-sante-mentale.html>.)

Santé sexuelle. État de bien-être physique, émotionnel, mental et social lié à la sexualité, ne consistant pas seulement en une absence de maladie, de dysfonctionnement ou d'infirmité. La santé sexuelle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, et donne la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui sont sources de plaisir, sans risque, et libres de toute discrimination, contrainte ou violence. Pour assurer et maintenir la santé sexuelle, les droits de chacun en matière de sexualité doivent être respectés, protégés et appliqués. La santé sexuelle est influencée par un ensemble complexe de facteurs, comme les comportements sexuels, les attitudes diverses,

les facteurs sociétaux, les risques biologiques et les prédispositions génétiques. (Adapté de : UNESCO, *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité – Une approche factuelle*, 2010.)

Savoir-vivre. Règles de bonne conduite lors d'activités sportives et récréatives. Les participantes et les participants à une activité en respectent les règles de savoir-vivre afin qu'elle se déroule en sécurité et qu'elle soit plus amusante, mais aussi pour ne pas endommager le terrain ou les installations mis à leur disposition.

Sénateur métis, sénatrice métisse. Personne métisse reconnue et respectée par sa communauté qui connaît la culture, les traditions et les expériences des Métis et qui se dédie à préserver les modes de vie et la gouvernance métis. En Ontario, le système d'autonomie gouvernementale des Métis comprend une sénatrice ou un sénateur métis au sein de chaque conseil communautaire.

Sepak takraw. Activité filet/mur d'origine asiatique, qui combine des composantes du volleyball et du soccer. On peut utiliser les pieds ou la tête pour renvoyer la balle tressée (takraw) par-dessus le filet. Contrairement au volleyball, il est interdit d'utiliser les mains ou les bras durant une partie.

Sept enseignements des Grands-pères. Principes et valeurs adoptés par les communautés autochtones fondés sur l'honnêteté, l'humilité, le courage, la sagesse, le respect, la vérité et l'amour.

Sept étapes de la vie. Les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits utilisent divers cadres conceptuels, souvent sous la forme d'étapes, pour représenter le cours de la vie. Chaque étape comporte des défis et des récompenses pour la personne, la famille et la communauté. Le concept des sept étapes de la vie est utilisé par les Anishinaabek.

Sexe. Caractéristiques biologiques qui déterminent si une personne est une femme ou un homme.

Sexualité. La sexualité est un aspect central de la personne humaine tout au long de la vie et comprend l'appartenance sexuelle, l'identité et les rôles sexuels, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité

est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. La sexualité peut inclure toutes ces dimensions, qui ne sont toutefois pas toujours vécues ou exprimées simultanément. La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels. (Source : Agence de la santé publique du Canada, *Lignes directrices nationales pour l'éducation en matière de santé sexuelle*, 2008, repéré à http://sieccan.org/wp-content/uploads/2018/05/2008-Guidelines_French.pdf.)

Sida. Voir **Syndrome d'immunodéficience acquise**.

Souplesse. Condition physique qui reflète la capacité des muscles, des nerfs et des articulations à se plier sans douleur ni blessure. La souplesse permet de faire des mouvements amples.

Stabilité. Capacité de garder le corps en équilibre à un endroit précis (équilibre statique) ou de garder le corps en équilibre lors des déplacements (équilibre dynamique) en détectant le changement qui se produit dans la position des parties du corps les unes par rapport aux autres et en modifiant la position du corps pour maintenir l'équilibre. Voir aussi **Équilibre dynamique**, **Habilité motrice** et **Équilibre statique**.

Stéréotype. Conception généralisatrice, habituellement négative, concernant un groupe d'individus, qui se traduit par la catégorisation consciente ou inconsciente de tous les membres de ce groupe, sans tenir compte des différences individuelles. Le stéréotype peut porter, entre autres, sur des groupes de personnes qui se distinguent par une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : la race, l'ascendance, le lieu d'origine, la couleur, l'origine ethnique, la citoyenneté, la croyance, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, l'âge, le statut matrimonial ou familial, ou un handicap physique ou mental, tels qu'énoncés dans le *Code des droits de la personne de l'Ontario*.

Stigmatisation. La stigmatisation est l'acte d'étiqueter une personne ou un groupe de personnes ou d'agir de manière discriminatoire à leur égard en raison d'une différence observée ou présumée, que cette différence soit visible, comme une déficience physique, ou moins évidente, comme une infection par le VIH ou le sida, un problème de santé mentale ou une déficience visuelle ou auditive. (Adapté de : UNESCO, *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité – Une approche factuelle*, 2010.)

Stimuli externes affectant le mouvement. Toute force externe qui peut produire un impact sur un mouvement prévu. Les stimuli externes peuvent comprendre les facteurs environnementaux tels que le vent, le soleil ou la chaleur. Il pourrait aussi s'agir de facteurs tels que la musique, l'équipement ou la présence de coéquipières ou de coéquipiers.

Suivi du mouvement. Phase finale d'un mouvement, qui inclut les mouvements effectués tout de suite après l'application de la force. Dans cette phase, le transfert de poids est complété et le mouvement continue dans la direction de l'action tout en ralentissant; la stabilité est alors retrouvée.

Syndrome d'immunodéficience acquise (sida). Infection causée par le VIH, qui est transmise sexuellement et qui entraîne une déficience du système immunitaire.

Stratégie. Plan d'actions coordonnées mis en place avant le déroulement de l'activité. Manière de procéder en situation de jeu afin d'obtenir un avantage sur l'adversaire ou l'équipe adverse.

Tabac (pour les cérémonies et à usage traditionnel). Tabac, aussi appelé tabac sacré, utilisé comme remède ou comme élément de cérémonie dans certaines cultures des Premières Nations et des Métis, où le tabac est offert et utilisé pour établir un lien avec le monde spirituel. L'utilisation traditionnelle du tabac nécessite de suivre certains protocoles, notamment offrir du tabac en signe de respect ou en signe de remerciement lorsqu'une personne demande des conseils ou encore avant de retirer un élément de la nature. Le tabac à usage traditionnel et le tabac commercial diffèrent par la façon dont ils sont cultivés, récoltés et utilisés.

Tactique. Ensemble des moyens coordonnés que l'on emploie pour marquer un point ou gagner, ou pour faire accepter son point de vue lors d'une activité physique.

Tchoukball. Jeu de territoire où les équipes marquent des points en faisant rebondir un ballon sur une sorte de trampoline (« cadre »), petit et placé en angle de 45° installé à chaque extrémité du terrain, de sorte que l'adversaire ne puisse rattraper le ballon.

Tai-chi. Forme de gymnastique d'origine chinoise caractérisée par des enchaînements lents de mouvements, selon des schémas précis.

Technologie de reproduction assistée. Terme qui englobe les diverses méthodes utilisées pour permettre à une femme de devenir enceinte par des moyens artificiels ou en partie artificiels, comme le transfert d'embryons et la fécondation in vitro.

Temps de réaction. Composante de la condition motrice qui concerne la période qui dure entre une stimulation et la réponse à une stimulation. Voir aussi **Condition motrice**.

Temps de récupération. Durée de temps que le cœur prend pour revenir à son battement normal après une activité physique.

Test de la parole. Méthode subjective simple pour évaluer l'intensité de l'effort lors d'un exercice ou d'une activité physique. Le résultat permet de confirmer que la personne se situe dans sa zone d'entraînement aérobie tout en atteignant ses objectifs de participation. Si une personne peut énoncer normalement de courtes phrases après une activité à intensité modérée, elle pourrait être confrontée à un plus grand défi après une activité à intensité vigoureuse.

Traite de personnes à des fins d'exploitation sexuelle. Activité illégale qui comprend le recrutement, la prise en charge, le transport, l'obtention ou l'offre d'une personne à des fins d'exploitation sexuelle. La plupart des personnes qui sont victimes de la traite de personnes à des fins d'exploitation sexuelle sont des femmes et des filles, mais les personnes de tout genre, de toute orientation sexuelle et de toute identité de genre peuvent en être la cible. Les Autochtones et les personnes

racialisées sont particulièrement vulnérables à la traite de personnes à des fins d'exploitation sexuelle. L'âge moyen des victimes au Canada est de 13 ans. Les enfants et les jeunes de moins de 18 ans ne peuvent pas consentir à devenir travailleuses ou travailleurs du sexe, et personne ne peut consentir à être soumis à la traite de personnes à des fins d'exploitation sexuelle.

Trans/transgenre. Termes génériques regroupant des personnes à identités sexuelles et expressions de l'identité sexuelle variées qui s'écartent des idées stéréotypées de ce que signifie être une fille/femme ou un garçon/homme au sein de la société. Le terme « trans » peut signifier « aller au-delà » des catégories hommes/femmes, passer d'une catégorie à l'autre ou se situer quelque part entre les deux. (Source : Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle.*)

Transphobie. Aversion, crainte ou haine à l'égard des personnes et communautés trans. (Adapté de : Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle.*)

Transport actif. Toute forme de transport où l'énergie est fournie par l'être humain et qui permet de se déplacer d'un endroit à un autre (p. ex., la marche, le vélo, un fauteuil roulant non motorisé, des patins à roues alignées ou une planche à roulettes.)

Usage problématique de substances. Situation où la consommation de substances nocives risque d'avoir des conséquences négatives pour la personne qui consomme de même que pour la société. Le terme englobe la consommation potentiellement nocive, de substances de façon illégale ou contraire aux recommandations médicales, ainsi que les troubles dus à la consommation fréquente et compulsive de substances en dépit des conséquences physiques, mentales, émotionnelles, sociales, juridiques ou économiques qu'elle peut entraîner chez la personne qui consomme ou chez les personnes qui l'entourent.

Vapotage. Voir **Produit de vapotage.**

Vérification du rythme respiratoire. Outil d'auto-évaluation permettant aux participantes ou aux participants de surveiller l'intensité d'un exercice ou d'une activité. Lorsque les participantes ou les participants entendent leur propre respiration, l'intensité de l'activité est d'intensité modérée à vigoureuse et leur fréquence cardiaque sera de 55 % à 85 % de leur fréquence cardiaque maximale.

VIH. Voir **Virus de l'immunodéficience humaine.**

Violence fondée sur le genre. Forme de comportement, y compris les comportements de nature psychologique, physique et sexuelle, liée au genre d'une personne et qui a pour objectif d'humilier, de causer un préjudice ou d'exercer un contrôle sur cette personne. Cette forme de violence est habituellement commise à l'endroit de filles, de femmes et des personnes transgenres ou non conformistes sur le plan du sexe, et repose sur des attitudes ou préjugés, conscients ou non, qui existent au niveau individuel ou institutionnel et qui subordonnent une personne ou un groupe de personnes en raison de leur identité sexuelle, de leur expression de genre et de leur genre.

Virus de l'immunodéficience humaine (VIH). Virus qui cause le sida.

Vitesse. Composante de la condition motrice qui concerne la capacité de se déplacer d'un point à un autre dans un court laps de temps. Voir aussi **Condition motrice.**

Voie de fait. Emploi intentionnel ou menace d'utiliser une force physique, directement ou indirectement, contre une autre personne, sans son consentement. (Adapté du *Code criminel* [L.R.C. 1985, ch. C-46, s. 265 (1)].)

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes, tous les groupes et tous les organismes qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ce document.