



ÉCHELLES

des niveaux de

COMPÉTENCE

Enseignement secondaire
Premier cycle

Québec 

ÉCHELLES

des niveaux de

COMPÉTENCE

Enseignement secondaire
Premier cycle

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

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006-06-00797

ISBN 2-550-48496-7 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-48496-7

ISBN 2-550-48497-5 (PDF)

ISBN 978-2-550-48497-4

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006

Graphisme : Caron & Gosselin

Avant-propos



Les échelles des niveaux de compétence présentées dans ce document constituent les références officielles sur lesquelles doivent être fondés les jugements portés sur les compétences des élèves à la fin du premier cycle du secondaire. Pour assurer une utilisation adéquate de ces échelles, un processus d'évaluation approprié doit être mis en place. Des indications détaillées à ce sujet sont fournies à l'intérieur du Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire¹.

Il est à noter qu'il s'agit d'une **édition complète**, où toutes les échelles des niveaux de compétence du premier cycle du secondaire sont présentées. Les échelles déjà publiées en 2005 dans une édition préliminaire sont reprises ici, mais peuvent avoir fait l'objet de révisions mineures. La présente édition remplace donc l'édition préliminaire.

1. Ce document se retrouve dans Internet
[<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/index.htm>].

Table des matières

| | |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Introduction | 6 |
| 1. Un modèle uniforme dans toutes les disciplines | 7 |
| 2. L'élaboration des échelles | 8 |
| 3. L'utilisation des échelles | 10 |
| Conclusion | 12 |

Domaine des langues

| | |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Français, langue d'enseignement | |
| <i>Lire et apprécier des textes variés</i> | 14 |
| <i>Écrire des textes variés</i> | 16 |
| <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> | 18 |
| English as a Second Language, Core Program | |
| <i>Interacts orally in English</i> | 20 |
| <i>Reinvests understanding of texts</i> | 22 |
| <i>Writes and produces texts</i> | 24 |
| Enriched English as a Second Language Program | |
| <i>Interacts orally in English</i> | 26 |
| <i>Reinvests understanding of texts</i> | 28 |
| <i>Writes and produces texts</i> | 30 |

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

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mathématique | |
| <i>Résoudre une situation-problème</i> | 34 |
| <i>Déployer un raisonnement mathématique</i> | 36 |
| <i>Communiquer à l'aide du langage mathématique</i> | 38 |
| Science et technologie | |
| <i>Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes</i> <i>d'ordre scientifique ou technologique</i> | 40 |
| <i>Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques</i> | 42 |
| <i>Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie</i> | 44 |

Domaine de l'univers social

| | |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Géographie | |
| <i>Lire l'organisation d'un territoire</i> | 48 |
| <i>Interpréter un enjeu territorial</i> | 50 |
| <i>Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire</i> | 52 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Histoire et éducation à la citoyenneté | |
| <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i> | .54 |
| <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i> | .56 |
| <i>Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire</i> | .58 |

Domaine des arts

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Art dramatique | |
| <i>Créer des œuvres dramatiques</i> | .62 |
| <i>Interpréter des œuvres dramatiques</i> | .64 |
| <i>Apprécier des œuvres dramatiques</i> | .66 |
| Arts plastiques | |
| <i>Créer des images personnelles</i> | .68 |
| <i>Créer des images médiatiques</i> | .70 |
| <i>Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques</i> | .72 |
| Danse | |
| <i>Créer des danses</i> | .74 |
| <i>Interpréter des danses</i> | .76 |
| <i>Apprécier des danses</i> | .78 |
| Musique | |
| <i>Créer des œuvres musicales</i> | .80 |
| <i>Interpréter des œuvres musicales</i> | .82 |
| <i>Apprécier des œuvres musicales</i> | .84 |

Domaine du développement personnel

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Éducation physique et à la santé | |
| <i>Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques</i> | .88 |
| <i>Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques</i> | .90 |
| <i>Adopter un mode de vie sain et actif</i> | .92 |
| Enseignement moral | |
| Enseignement moral et religieux catholique | |
| Enseignement moral et religieux protestant | |
| <i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i> | |
| <i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique</i> | |
| <i>Construire un référentiel moral</i> | |
| <i>Pratiquer le dialogue moral</i> | |
| <i>Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens</i> | |
| <i>Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante</i> | |
| <i>Agir dans le respect de la diversité religieuse</i> | |

Introduction

Évaluer des compétences, ainsi que le rappelle la *Politique d'évaluation des apprentissages*, c'est nécessairement une question de jugement. Celui-ci s'exerce d'abord, de façon spécifique, à l'intérieur des situations d'apprentissage et d'évaluation. Il s'exerce aussi de façon globale lorsqu'on doit considérer l'ensemble des observations recueillies dans différentes situations. C'est notamment le cas au moment du bilan des apprentissages. Le présent document s'intéresse à cet autre niveau de jugement, lequel porte sur la compétence dans son ensemble, en présentant un outil qui vise à baliser le jugement porté à la fin du cycle : des échelles définissant différents niveaux de compétence.

Au secondaire, les décisions liées au cheminement scolaire des élèves (passage d'un cycle à l'autre, diversification des parcours, etc.) ont des conséquences importantes sur leur avenir. Ces décisions doivent tenir compte de leurs centres d'intérêt, de leurs besoins et de leurs capacités, mais aussi de leur réussite dans les différentes disciplines. Il importe donc que l'indication du niveau de développement des compétences, transmise à l'intérieur du bilan des apprentissages, soit

établie de manière sûre et uniforme. C'est pour répondre à cette exigence qu'ont été conçues les échelles des niveaux de compétence. Elles constituent des références communes, alignées sur le Programme de formation, qui permettent de situer le niveau de compétence atteint par les élèves à la fin du cycle.

De tels outils ont été proposés au réseau scolaire pour l'enseignement primaire, mais les échelles du secondaire s'en distinguent à plus d'un titre. Au primaire, les échelles décrivent les grandes étapes du développement d'une compétence sur un continuum et n'ont pas un caractère prescriptif. Au secondaire, les échelles décrivent plutôt différents niveaux de compétence pouvant être atteints par les élèves à la fin du cycle, au moment où l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages. Elles s'inscrivent donc dans une perspective de reconnaissance des compétences et leur utilisation est prescrite par le régime pédagogique. Le bilan des apprentissages transmis aux parents doit donc comporter une référence explicite aux échelles des niveaux de compétence.

Le bilan des apprentissages de l'élève comprend notamment :

1° l'indication du niveau de développement atteint par l'élève [...]. À l'enseignement secondaire, l'appréciation de ce niveau de développement s'appuie sur les échelles des niveaux de compétence établies par le ministre et afférentes aux programmes d'études; [...]

(Extrait du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, art. 30.1.)

La première partie de ce document a pour but de fournir des précisions additionnelles sur la nature de cette instrumentation, sur son élaboration et sur son utilisation. Les échelles de chacune des disciplines sont ensuite présentées dans la seconde partie.

I. Un modèle uniforme dans toutes les disciplines

Afin d'assurer une présentation homogène des échelles des niveaux de compétence d'une discipline à l'autre, un modèle à cinq niveaux a été retenu. Le tableau 1 présente sommairement le modèle général à partir duquel les échelles des niveaux de compétence de toutes les disciplines ont été élaborées.

Le contenu des échelles est en concordance avec celui du Programme de formation sans toutefois constituer une répétition de ce dernier. En effet, il ne s'agit pas de définir les objets d'apprentissage, mais de proposer des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences à la fin du cycle.

Tableau 1

Structure des échelles des niveaux de compétence

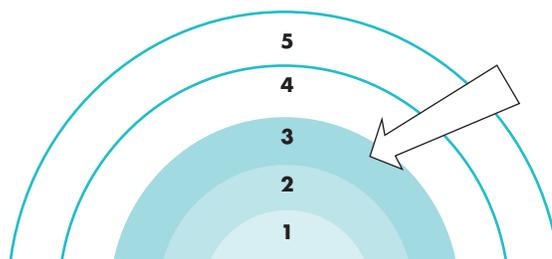
| Niveau | Compétence | Jugement global en fin de cycle |
|--------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 5 | MARQUÉE | La compétence de l'élève dépasse les exigences. |
| 4 | ASSURÉE | La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences. |
| 3 | ACCEPTABLE | La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences. |
| 2 | PEU DÉVELOPPÉE | La compétence de l'élève est en deçà des exigences. |
| 1 | TRÈS PEU DÉVELOPPÉE | La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences. |

Généralement, chaque niveau présente une description de manifestations concrètes jugées typiques des élèves qui l'ont atteint. Perçue dans sa globalité, cette description implique qu'il y a nécessairement des choix qui ont été faits afin de ne retenir que certains aspects révélateurs de ce niveau de compétence. La fonction de cette description est donc de fournir une

représentation générale du niveau de compétence et non de proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier. Ces portraits portent autant sur le processus ou les démarches adoptées par l'élève que sur les résultats auxquels il parvient. De plus, ainsi que le présente le schéma qui suit, les niveaux ont un caractère inclusif.

Caractère inclusif des niveaux ▶

La description du niveau de compétence 3 englobe celles des niveaux 1 et 2, sans répéter les manifestations propres à ces niveaux.



Il est à noter que la diversité des manifestations possibles d'une compétence très peu développée rend difficile la description d'un portrait type du niveau 1. En fait, le niveau 1 des échelles est attribué à l'élève n'ayant pas atteint le niveau 2. La description du niveau 1 est donc souvent brève et mentionne habituellement que l'élève a besoin d'une aide soutenue pour réaliser les tâches qui lui sont proposées.

Enfin, les descriptions que présentent les échelles des niveaux de compétence des différentes disciplines tiennent compte des compétences transversales, puisque le développement de ces dernières est étroitement lié à celui des compétences disciplinaires. La présence d'éléments qu'on peut associer aux compétences transversales à l'intérieur des échelles disciplinaires montre l'importance qu'on leur accorde à l'égard de la réussite des élèves et accentue le fait que

celles-ci doivent faire l'objet d'interventions planifiées. À titre d'exemple, le programme d'art dramatique, précise que *[l]es processus complexes et dynamiques dans lesquels [l'élève] s'engage au cours de ses expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation d'œuvres dramatiques sollicitent l'ensemble des compétences transversales et contribuent à leur développement.* L'échelle de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* tient compte de cette réalité. Ainsi, des énoncés tels que *Planifie les étapes de la démarche d'interprétation* et *[...] persévère malgré les difficultés rencontrées* illustrent, dans le contexte de la discipline, certains éléments des compétences transversales *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Actualiser son potentiel*. De telles correspondances peuvent être établies pour chacune des échelles.

2. L'élaboration des échelles

Pour assurer la qualité des échelles des niveaux de compétence et pour favoriser une plus grande uniformité dans leur utilisation, la méthode d'élaboration retenue préconise la recherche du consensus au sein de la communauté des enseignants de chaque discipline. Les descriptions des niveaux de compétence ont donc été élaborées en collaboration avec des enseignants de chaque discipline, tant sur le plan de la formulation que sur celui de la validation. Une équipe du LABRIPROF de l'Université de Montréal a assuré l'accompagnement des travaux qui ont été réalisés en cinq étapes.

1) La formulation d'indicateurs par des équipes restreintes

De petits groupes d'enseignants en exercice ont été formés pour l'élaboration de chaque échelle, avec la tâche de formuler une centaine d'indicateurs (environ vingt par niveau). Chaque indicateur se présente comme un énoncé qui décrit une action qu'on peut observer chez les élèves dans la réalisation d'une tâche complexe et qui est susceptible de témoigner de l'atteinte, à la fin du cycle, d'un certain niveau dans le développement d'une compétence.

2) La participation d'un plus grand nombre d'enseignants de chaque discipline

Les indicateurs ont ensuite été intégrés dans des questionnaires où on demandait à d'autres enseignants d'estimer le niveau de compétence requis pour réaliser l'action décrite par chaque indicateur. Pour l'ensemble des disciplines, plus de mille enseignants ont répondu à ces questionnaires. Le tableau 2 montre comment se présentaient les indicateurs dans le questionnaire portant sur la compétence *Interpréter des œuvres musicales*.

Tableau 2

| À la fin de la 2 ^e année du secondaire, l'élève qui... | ... manifeste une compétence... | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------|------------|----------------|---------------------|
| | marquée | assurée | acceptable | peu développée | très peu développée |
| identifie les notes sur la portée en comptant les lignes et les espaces | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| détecte ses fausses notes | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| assume le rôle de chef de section | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

3) L'analyse des réponses

Différentes techniques ont été utilisées afin de dégager les indicateurs les plus révélateurs d'un niveau de compétence. Sans présenter en détail les analyses effectuées, mentionnons simplement que l'utilisation de ces techniques visait deux objectifs : retenir les meilleurs indicateurs (c.-à-d. ceux au sujet desquels les enseignants consultés avaient manifesté un bon degré d'accord) et les situer sur l'un des cinq niveaux de l'échelle.

4) La rédaction des descriptions des niveaux de compétence

Les indicateurs retenus ayant été classés par niveaux, ils constituaient les informations de base pour rédiger les descriptions de l'échelle. Il est à noter que les descriptions des niveaux de compétence se présentent comme des paragraphes structurés et non pas comme des listes de comportements. Les critères suivants ont guidé le travail de rédaction :

- la cohérence entre les échelles des niveaux de compétence et le Programme de formation;
- la cohérence entre la description et les indicateurs retenus pour un niveau de compétence donné;

- l'organisation logique des informations;
- la clarté des formulations;
- la netteté des distinctions entre les niveaux.

5) La validation des descriptions des niveaux de compétence

À la suite de la formulation des descriptions des niveaux de compétence, les échelles ont fait l'objet de consultations auprès d'experts et d'enseignants expérimentés, notamment ceux qui ont fait partie des comités de formulation des indicateurs.

3. L'utilisation des échelles

Les échelles fournissent les références officielles sur lesquelles doivent être fondés les jugements portés sur les compétences des élèves à la fin du cycle. La responsabilité première de ce jugement revient à l'enseignant qui a suivi et évalué les apprentissages de l'élève, mais il serait souhaitable qu'il y ait concertation pour que les enseignants d'une même discipline se donnent une représentation claire et commune des niveaux de chaque échelle (on pourrait notamment illustrer les niveaux à l'aide de quelques exemples recueillis en classe afin de mettre en évidence ce qui les caractérise).

Pour assurer une utilisation adéquate des échelles, un processus d'évaluation approprié doit être mis en place.

En effet, comme les compétences s'actualisent et se développent à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, on peut difficilement porter un jugement sur les compétences sans que de telles situations soient au cœur des pratiques pédagogiques tout au long du cycle. De façon générale, les dernières situations du cycle s'avéreront les plus révélatrices du niveau de compétence atteint par l'élève au moment de réaliser le bilan des apprentissages.

Le Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire fournit des indications plus détaillées sur le processus d'évaluation des compétences (les situations d'apprentissage et d'évaluation, les outils d'évaluation, la consignation des informations, etc.).



Structure du Cadre de référence et relations avec le processus et les fonctions de l'évaluation

Puisque les descriptions retenues dans les échelles sont relativement brèves, elles ne sauraient présenter tous les aspects dont il faut tenir compte pour porter un jugement sur une compétence donnée. Le Programme de formation permet de déterminer les éléments à considérer pour évaluer la compétence de manière plus détaillée (composantes, critères d'évaluation, attentes de fin de cycle, contenu de formation, etc.). Outre les échelles des niveaux de compétence, différents outils d'évaluation sont nécessaires pour recueillir des informations plus spécifiques et plus complètes afin de donner une rétroaction à l'élève en cours d'apprentissage (grilles d'appréciation, listes de vérification, etc.) et pour fonder le jugement de l'enseignant à la fin du cycle. Puisque ce jugement doit s'appuyer sur des traces pertinentes qui témoignent du niveau de compétence atteint, il est important que ces traces soient consignées afin que les enseignants puissent s'y reporter au besoin. Pour assurer la validité des jugements, il est de plus nécessaire de rappeler que ceux-ci doivent **référer aux critères d'évaluation de la compétence** que fournit le Programme de formation.

L'analyse des observations recueillies en cours de cycle permet de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'on associe à la fin du cycle à l'un des niveaux de l'échelle. Rappelons qu'il s'agit d'un jugement global et que les échelles ne sont pas conçues pour être utilisées de façon analytique. Il faut donc éviter de faire une association point par point entre les traces consignées et chacun des énoncés d'un niveau. Il s'agit de déterminer le niveau correspondant le mieux à la compétence de l'élève. Ainsi, le bilan des apprentissages ne résulte pas d'un calcul arithmétique réalisé à partir des résultats enregistrés en cours de cycle, mais d'un jugement porté sur le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève à la fin du cycle.

Au moment de réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant peut nuancer son jugement sur le niveau de compétence atteint par l'élève. Il peut en effet ajouter un + au niveau qui, globalement, correspond le mieux à la compétence démontrée par l'élève. Ainsi, en attribuant 4+, par exemple, l'enseignant témoigne du fait que l'élève a démontré une compétence de niveau 4

et que certaines de ses réalisations se distinguent de la description de ce niveau sans que sa compétence ne corresponde toutefois au niveau 5. Cette nuance apportée au jugement se doit d'être supportée par les traces consignées qui reflètent les apprentissages réalisés.

Par souci de transparence, les enseignants sont invités à présenter les échelles aux élèves et aux parents afin de s'assurer qu'ils comprennent les descriptions des niveaux de compétence et la manière dont celles-ci seront utilisées à la fin du cycle. En plus de servir pour la reconnaissance des compétences, les échelles constituent, pour les élèves, des outils de prise de conscience de leurs apprentissages.

Principales pratiques à mettre en place pour réaliser le bilan des apprentissages

- Offrir aux élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs compétences en cours de cycle.
- Présenter les échelles et leur fonction aux élèves et les inviter à s'en servir comme repères pour ajuster le développement de leurs compétences.
- Consigner des traces pertinentes et en nombre suffisant pour fonder son jugement, en accord avec les critères d'évaluation du Programme de formation.
- Construire son jugement progressivement et le mettre à jour à la suite des dernières situations d'apprentissage et d'évaluation.
- Associer globalement la compétence d'un élève à un des niveaux de l'échelle, sans faire une association point par point entre les observations réalisées et chacun des énoncés d'un niveau.
- Communiquer, au besoin, des informations plus détaillées pour certains élèves, notamment ceux pour lesquels est établi un plan d'intervention.

Précisons que les échelles ont été conçues et élaborées pour l'ensemble des élèves, y compris ceux dont la compétence est peu développée ou même très peu développée. Ainsi, il serait important que les élèves qui risquent de ne pas dépasser les niveaux inférieurs (1 et 2) de l'échelle soient dépistés dès que possible pendant le cycle afin qu'ils puissent bénéficier de mesures de soutien appropriées¹. Au besoin, l'enseignant peut réduire la complexité des situations en modifiant certains paramètres ou en fournissant une aide soutenue à l'élève. Le cas échéant, il devra tenir compte des modifications apportées et de l'aide fournie lorsqu'il portera un jugement sur le niveau de développement de la compétence de l'élève. Un diagnostic pédagogique et des propositions de mesures de soutien pourraient alors accompagner le bilan des apprentissages (par exemple, à l'intérieur d'un plan d'intervention).

Conclusion

Les échelles des niveaux de compétence serviront d'outils aux enseignants du secondaire au moment de porter leurs jugements sur les compétences des élèves en fin de cycle et de communiquer ces mêmes jugements à l'intérieur du bilan des apprentissages. Ces échelles sont donc davantage associées à une fonction de reconnaissance des compétences des élèves, mais cela n'exclut pas qu'elles aient indirectement une fonction plus formative d'aide à l'apprentissage. En proposant des indications claires sur l'évaluation des compétences en fin de cycle, elles permettent en effet d'ajuster l'intervention pédagogique tout au long du cycle pour donner l'occasion aux élèves d'atteindre le plus haut niveau possible. De plus, les échelles peuvent devenir des outils précieux de communication entre les enseignants des deux cycles ou entre ceux qui interviennent dans diverses disciplines auprès d'un même groupe d'élèves.

Les jugements communiqués par les enseignants à l'aide des échelles fournissent des données fort

pertinentes sur la réussite des élèves et sur l'efficacité des dispositifs mis en place pour qu'ils atteignent les cibles définies par le Programme de formation. Les échelles pourraient donc servir d'outils de régulation et de pilotage d'un établissement scolaire ou du système éducatif. À partir d'un portrait fiable des compétences développées par les élèves d'un établissement, la direction et l'équipe-école pourraient, par exemple, mettre en place des mesures favorisant la réussite scolaire.

Les échelles des niveaux de compétence sont appelées à être mises à jour pour tenir compte des données qui seront recueillies dans les différentes disciplines à la suite de l'application du Programme de formation. Toutefois, on peut d'ores et déjà affirmer qu'elles contribueront à donner au jugement professionnel des enseignants la place qui lui revient en matière d'évaluation, mettant ainsi en œuvre une des orientations fondamentales de la *Politique d'évaluation des apprentissages*.

1. Voir la Politique de l'adaptation scolaire.

ÉCHELLES des niveaux de **COMPÉTENCE**

Enseignement secondaire
Premier cycle

DOMAINE DES LANGUES

Français, langue d'enseignement

English as a Second Language, Core Program

Enriched English as a Second Language Program



Français, langue d'enseignement

Compétence I : Lire et apprécier des textes variés

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure que celui-ci a été placé dans des contextes variés de lecture correspondant aux différentes familles de situations, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de s'informer en ayant recours à des textes courants;*
- *de fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants;*
- *de découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques;*
- *de se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires.*

(Voir le Programme de formation, p. 97-107.)

Lire et apprécier des textes variés

5

Compétence marquée

Manifeste une très bonne compréhension de textes de complexité moyenne en s'appuyant sur des éléments explicites et implicites ainsi que sur certaines subtilités présentes dans les textes. Justifie son interprétation et sa réaction en faisant appel à ses connaissances sur les textes, la langue, la culture ou à celles relatives à différents domaines. Porte un jugement critique en se basant sur des critères liés au contenu, à l'organisation ou aux procédés d'écriture.

4

Compétence assurée

Manifeste une compréhension satisfaisante de textes de complexité moyenne en s'appuyant sur des éléments explicites et implicites. Justifie son interprétation, sa réaction et son jugement critique en s'appuyant sur des éléments des textes ou des extraits. Recueille de l'information à partir de sources crédibles et variées, l'organise et l'exploite de façon appropriée. Recourt à des stratégies de lecture adaptées à la tâche.

3

Compétence acceptable

Manifeste une compréhension globale de textes de complexité moyenne en s'appuyant principalement sur des éléments explicites de contenu et d'organisation. Formule une interprétation à partir d'indices présents dans le texte. Justifie sa réaction et son jugement en faisant appel à ses expériences personnelles. Recueille et organise de l'information en utilisant des outils appropriés. Fait appel à l'enseignant pour surmonter certaines difficultés de compréhension.

2

Compétence peu développée

Manifeste une compréhension partielle de textes de complexité moyenne. Relève des faits, des événements ou d'autres éléments quand ils sont présentés de façon explicite. Porte un jugement sur le texte en s'appuyant sur ses premières réactions. Recueille de l'information sur un sujet dans des textes où elle est présentée de façon simple et explicite. Recourt à des stratégies de lecture adaptées à la tâche quand elles lui sont suggérées.

1

Compétence très peu développée

Manifeste une compréhension de textes simples et de certaines parties de textes de complexité moyenne avec une aide soutenue. Repère des éléments simples quand ils sont clairement mentionnés et souvent repris dans les textes. S'appuie principalement sur des procédés graphiques et typographiques, des titres, des sous-titres ou des légendes pour déduire le sens du texte et y réagir. Met en application certaines stratégies de lecture avec l'aide soutenue de l'enseignant.

Discipline : Français, langue d'enseignement

Compétence 2 : Écrire des textes variés

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure que celui-ci a été placé dans des contextes variés d'écriture correspondant aux différentes familles de situations, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'informer en élaborant des descriptions;*
- *d'appuyer ses propos en élaborant des justifications;*
- *d'inventer des intrigues en élaborant des récits;*
- *d'expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels.*

(Voir le Programme de formation, p. 108-118.)

Écrire des textes variés

5

Compétence marquée

Écrit des textes dont le contenu est développé et organisé de façon personnalisée. Fait appel à ses connaissances sur la langue, les textes, la culture ou à celles relatives à d'autres domaines pour susciter l'intérêt du destinataire. Harmonise les temps verbaux dans ses textes pour assurer la cohérence temporelle. Précise ses idées par l'utilisation de termes justes et parfois recherchés. Rédige la version finale de ses textes en ne laissant pas d'erreur ou en en laissant peu. Dans certaines situations d'écriture, exploite judicieusement des informations tirées d'une documentation ou d'autres sources. Relève les points forts ainsi que les aspects à améliorer dans ses textes et y apporte les modifications appropriées.

4

Compétence assurée

Écrit des textes dont le contenu est suffisamment développé et est organisé de façon cohérente. Adapte ses textes à la situation d'écriture et exploite des informations pertinentes. Fait progresser ses idées et maintient le point de vue adopté. Construit des phrases présentant une certaine complexité et les ponctue de façon généralement appropriée. Utilise des substituts variés, un vocabulaire évocateur et des termes justes en fonction de la situation. Rédige la version finale de ses textes en laissant peu d'erreurs dans les termes courants et dans les accords grammaticaux. Dans certaines situations d'écriture, intègre des informations pertinentes tirées d'une documentation ou d'autres sources. Améliore ses textes en y apportant des modifications de différents ordres.

3

Compétence acceptable

Écrit des textes dont le contenu et l'organisation sont adaptés à la situation d'écriture. Structure ses textes en différentes parties et les ordonne de façon logique. Emploie adéquatement un vocabulaire courant et évite les répétitions abusives en ayant surtout recours au pronom personnel. Rédige la version finale de ses textes en laissant peu d'erreurs dans les accords les plus simples. Dans certaines situations d'écriture, utilise des informations tirées de sa documentation ou d'autres sources. Améliore ses textes en ajoutant, en retranchant ou en modifiant des éléments selon les suggestions reçues.

2

Compétence peu développée

Écrit des textes qui comportent une organisation simple et qui traitent sommairement du sujet choisi. Utilise les paragraphes pour diviser ses textes en parties. Construit et ponctue correctement de courtes phrases. Recourt à un vocabulaire courant dans ses descriptions. Rédige la version finale de ses textes en corrigeant certaines erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale qu'on lui a déjà signalées. Pour préparer l'écriture de certains textes, recueille des informations générales sur le sujet traité.

1

Compétence très peu développée

Écrit avec une aide soutenue des textes sommaires portant sur le sujet choisi. Établit des liens entre des mots ou des phrases au moyen de coordonnants usuels. Emploie dans ses textes un vocabulaire simple et souvent familier. Rédige les versions finales de ses textes en corrigeant avec de l'aide certaines erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale. Corrige dans ses textes certaines formulations calquées sur la langue orale familière en les rendant plus conformes à celles de l'écrit.

Français, langue d'enseignement

Compétence 3 : Communiquer oralement selon des modalités variées

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure que celui-ci a été placé dans des contextes variés de communication orale correspondant aux différentes familles de situations, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de s'informer en ayant recours à l'écoute;*
- *de défendre une idée en interagissant oralement;*
- *d'informer en prenant la parole individuellement.*

(Voir le Programme de formation, p. 119-128.)

Communiquer oralement selon des modalités variées

5

Compétence marquée

S'exprime avec fluidité et manifeste une très bonne compréhension des propos entendus en tenant compte de la situation de communication. Développe et organise ses propos en tirant profit de sources variées. Justifie sa réaction et son interprétation à partir des éléments les plus significatifs entendus dans des échanges ou dans diverses productions. Emploie généralement des termes justes et variés. Maintient l'intérêt de son interlocuteur ou de ses auditeurs par l'utilisation judicieuse d'éléments paraverbaux et non verbaux. Utilise la langue standard avec une certaine aisance et s'autocorrige à l'occasion pour améliorer la qualité de son expression. Fait des observations pertinentes sur les propos entendus et sur la langue utilisée.

4

Compétence assurée

S'exprime avec cohérence et clarté et manifeste une compréhension satisfaisante des propos entendus en tenant compte de la situation de communication. Fait progresser ses propos en ajoutant des informations liées au sujet traité. Justifie sa réaction et son interprétation à partir d'éléments explicites et implicites entendus dans des échanges ou dans diverses productions. Emploie un vocabulaire adapté à la situation. Maintient la communication par des moyens paraverbaux et non verbaux appropriés. Utilise, avec à-propos, certaines marques de la langue standard et identifie ses forces et les points à améliorer. Formule des commentaires généraux sur les propos entendus et sur la langue utilisée.

3

Compétence acceptable

S'exprime de façon claire et manifeste une compréhension globale des propos entendus en tenant compte de plusieurs paramètres de la situation de communication. Transmet suffisamment d'informations liées au sujet traité. Cerne les principaux éléments entendus dans des échanges ou dans diverses productions et fait part de ses réactions. Emploie un vocabulaire généralement adapté à la situation. Communique ses idées à l'aide de moyens paraverbaux et non verbaux souvent appropriés. Recourt à certaines marques de la langue standard dans plusieurs situations. Identifie, avec de l'aide, les points à améliorer dans sa communication.

2

Compétence peu développée

S'exprime sur le sujet et manifeste une compréhension partielle des propos entendus en tenant compte de certains paramètres de la situation de communication. Transmet quelques idées liées au sujet traité. Intervient brièvement au cours des échanges en s'appuyant sur ses premières réactions. Reconnaît les principales marques de la langue standard. Corrige certaines erreurs lorsqu'elles lui sont signalées.

1

Compétence très peu développée

S'exprime sur le sujet en se référant surtout à son environnement immédiat et manifeste une compréhension de certains éléments dans les propos entendus. Répond brièvement aux demandes d'information qui lui sont adressées. Emploie souvent des termes généraux. Identifie certaines de ses erreurs avec l'aide de l'enseignant.

English as a Second Language, Core Program

Competency 1: Interacts orally in English

In order to draw up a competency report, teachers must determine the competency levels attained by students at the end of a cycle. Throughout the cycle, they must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in interacting orally in English, in accordance with the requirements of the PFEQ.

The following conditions must therefore be put in place:

- *the use of English in the classroom by both the teacher and the students*
- *authentic communication situations that promote a variety of interactions, both structured and spontaneous (e.g. class discussions, small-group work, one-on-one discussions between peers or with the teacher)*
- *structured tasks (i.e. tasks that have been modelled and include clear expectations and necessary resources)*
- *a classroom environment where the students are members of a community of learners; they feel comfortable taking risks and have support from the teacher in the form of prompting (e.g. reminding, suggesting, encouraging) and guidance (e.g. one-on-one assistance, support, coaching), when necessary*
- *access to resources (e.g. posters, dictionaries, peers, teacher, media)*

(See Programme de formation, p. 180-181.)

Interacts orally in English

5

Advanced competency development

Interacts spontaneously in English with peers while involved in tasks. Keeps discussions going, whether in a small group or a large group, by elaborating on own ideas and responding to others' ideas, and offering clarification when peers' messages are not clear. Expresses clear messages with ease. Experiments with vocabulary, pronunciation, sentence structure and verb tense to enhance own messages. Uses strategies such as practising new vocabulary and structures, rephrasing own messages when asked for clarification, and monitoring own language for simple errors. Expresses what made tasks simple or difficult (e.g. pace of speech, vocabulary, resources, time allowed for the task), when prompted.

4

Thorough competency development

Contributes to discussions on familiar topics when the necessary resources (e.g. functional language posters, models, key words) are available. Exchanges ideas and information, referring to personal knowledge and experiences and reacting to what others say. Repeats own messages when they are not understood by others. Checks own understanding of messages by asking for clarification using familiar functional language or by repeating what has been said. Expresses messages that need little clarification. Asks teacher whether a word or a phrase he/she has used is correct. Uses newly learned language in a different task. Corrects simple language errors brought to his/her attention. Draws upon a combination of communication and learning strategies to express an idea or describe an object when lacking the precise words. Appropriately selects and uses resources that are available in the classroom.

3

Acceptable competency development

Interacts with the teacher or a peer to carry out tasks when the necessary resources (e.g. functional language posters, models, key words) are made available. Needs prompting, teacher or peer support to practise new language and to contribute to small-group discussions. Shows understanding of messages that are based on familiar topics when they are stated simply by peers/teacher. Expresses understandable messages, which may need interpretation or clarification, using functional language, key words and familiar language conventions. Links ideas using words such as "and" and "because." Corrects, with assistance from teacher, simple language errors brought to his/her attention. Uses a variety of communication strategies, with support (e.g. substitutes words, gestures, stalls for time) to understand messages and to formulate responses. With support, selects from available resources (e.g. models, posters, word banks) and uses them to express messages. With the help of guiding questions, reflects upon own use of resources (e.g. models, posters).

2

Partial competency development

Communicates simple messages using gestures, key words and functional language when given the appropriate support (e.g. a model to follow). Asks for translations, when prompted, using functional language (e.g. How do you say _____ in English?). Seeks help from peers or teacher to understand tasks or messages. Produces simple messages that are partially understandable with interpretation, due to language usage (e.g. problems with sentence structure, pronunciation, literal translations from mother tongue). To understand, uses strategies such as paying selective attention to the speaker's gestures, facial expressions and intonation.

1

Minimal competency development

Uses formulaic patterns (e.g. Fine, thank you.) but requires teacher or peer support to express simple messages. Responds to simple direct questions (e.g. Do you need help? Do you have a partner?) with one- or two-word answers. Shows understanding of instructions concerning classroom routines (e.g. Find a partner.) but needs support from teacher to understand simple instructions for new tasks. Responds to questions that are supported by gestures and facial expressions about topics related to interests or daily activities. Uses a combination of gestures and isolated words as a strategy to compensate for a lack of functional language.

English as a Second Language, Core Program

Competency 2: Reinvests understanding of texts

In order to draw up a competency report, teachers must determine the competency levels attained by students at the end of a cycle. Throughout the cycle, they must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in reinvesting understanding of texts, in accordance with the requirements of the PFEQ.

The following conditions must therefore be put in place:

- *the use of English in the classroom by both the teacher and the students*
- *students' exploration of a variety of popular, literary and information-based texts**
- *students' ability to go beyond demonstrating basic understanding of texts by carrying out a variety of reinvestment tasks*

To do so, students use ideas, information and language from one or more texts in a new way (e.g. they may select, organize and adapt ideas from one text to create a new text, reuse information, language and expressions in a new task, change elements of a text to create a new text)

- *a classroom environment where the students feel comfortable taking risks and have support from the teacher in the form of prompting (e.g. reminding, suggesting, encouraging) and guidance (e.g. one-on-one assistance, supporting, coaching), when necessary*
- *explicit teaching of strategies by modelling or through elicitation*
- *access to resources (e.g. posters, media, dictionaries, peers, teacher)*
- *frequent opportunities to reflect on learning*

(See Programme de formation, p. 182-183.)

* The term "text" refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language (PFEQ, p. 193).

Reinvests understanding of texts

5

Advanced competency development

Discusses aspects of texts (e.g. illustrations, cultural elements). Infers information by making links between ideas in texts. Contributes to discussions by proposing ideas and opinions related to texts. Gives detailed accounts of texts to teacher or peers. Adapts ideas and information from texts to use in new contexts. Uses information found in texts to justify own opinions. Skims texts to get the general meaning.

4

Thorough competency development

Finds pertinent information in texts to support understanding. In guided discussions, expresses own understanding of texts. Shares what texts make him/her think about, when prompted. Asks questions about texts to further own understanding. Retells what happened in texts in own words, with the help of functional language (e.g. the first thing that happened was . . . then . . .). Selects information found in texts to use in a new text and organizes this information (e.g. with the help of a graphic organizer or template). Builds on elements in texts to carry out tasks (e.g. proposing plausible solutions to a problem or a mystery, creating a new ending for a story). Uses familiar strategies, as needed (e.g. scanning for specific information, taking notes). Uses a variety of available resources (e.g. peers, dictionaries, Internet).

3

Acceptable competency development

Uses various components of texts (e.g. titles, pictures) to build understanding. Demonstrates understanding (e.g. by completing graphic organizers, answering questions) of simple texts (e.g. texts with known vocabulary, on familiar topics). With support from teacher or peers, expresses understanding of overall meaning of texts. Expresses opinions about texts with the help of resources such as functional language and word banks. Modifies texts by changing targeted elements (e.g. character descriptions, information). Incorporates language from texts (e.g. vocabulary, sentence structure) into new texts, following models, as necessary. Uses, when reminded, those strategies that have been taught explicitly (e.g. scanning for specific information, paying selective attention). Uses resources provided (e.g. prompts, guiding questions, word banks). Reflects on a completed task using a self-evaluation tool provided by the teacher.

2

Partial competency development

Obtains information about texts from visual and audio cues (e.g. illustrations, sound effects, facial expressions). With support, identifies key words and answers simple questions about texts (e.g. questions that begin with Who, What, Where, When). When asked, says a few words about texts, using simple functional language (e.g. I like it. It's funny. Me too!). Uses explicit models to complete tasks. Uses, when reminded, a strategy that has been modelled by the teacher for the task at hand. When reminded, uses familiar resources (e.g. word lists, visual aids, functional language posters) to understand words in a text.

1

Minimal competency development

Demonstrates, nonverbally or with a few words, own understanding of words or parts of texts. Makes sense of simple texts that have extensive visual support (e.g. illustrations, photos, video clips). Copies from a model when working on reinvestment tasks. Asks peers and teacher for the meaning of words. Uses, with help, a provided resource to find the meaning of a word.

English as a Second Language, Core Program

Competency 3: Writes and produces texts

In order to draw up a competency report, teachers must determine the competency levels attained by students at the end of a cycle. Throughout the cycle, they must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in writing and producing texts, in accordance with the requirements of the PFEQ.

The following conditions must therefore be put in place:

- *the use of English in the classroom by both the teacher and the students*
- *the teaching and explicit modelling of the writing and production processes*
- *opportunities to experiment with the various phases of these processes*
- *opportunities to write and produce a variety of texts* for different purposes and audiences*
- *explicit teaching of strategies by modelling or through elicitation*
- *authentic communication situations that have been structured to promote student success (i.e. tasks that have been modelled and include clear expectations and necessary resources)*
- *a classroom environment where the students feel comfortable taking risks and have support from the teacher in the form of prompting (e.g. reminding, suggesting, encouraging) and guidance (e.g. one-on-one assistance, supporting, coaching), when necessary*
- *access to a variety of resources (e.g. models, grammar references, dictionaries, media, peers, teacher)*

(See Programme de formation, p. 184-185.)

* The term “text” refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language (PFEQ, p. 193).

Writes and produces texts

5

Advanced competency development

Follows a writing or production process suited to the tasks or text types: uses knowledge or skills gained from other tasks to personalize written and media texts; writes initial drafts on familiar topics that are understandable on first reading; expands on ideas by adding information (e.g. from personal experiences, background knowledge, Internet); provides feedback to improve the clarity of peers' texts or productions (e.g. logical sequence, choice of ideas). Asks teacher or uses resources to find alternative words to avoid repetition. Consults grammar resources to improve the quality of texts.

4

Thorough competency development

Follows a writing or production process: plans by following guidelines; selects pertinent information from sources to include in texts; structures texts by linking ideas or sequencing events with the help of language markers (e.g. and, because, first, second, then); modifies own texts or productions (e.g. ideas, structure) according to feedback; uses a tool (e.g. checklist) in order to verify that own texts meet the requirements of the tasks, as well as to provide specific feedback on peers' texts; checks the spelling of words while writing, using resources provided; corrects errors in own texts according to feedback and with the help of resources. Writes or produces personalized texts on familiar topics. Follows a provided model to produce less familiar text types. Expresses points of view and supports them with explanations. Draws upon familiar strategies suitable for a task. Uses self-reflection tools to identify own strengths and weaknesses and to set goals for future tasks.

3

Acceptable competency development

Follows a writing or production process determined by the teacher: brainstorms ideas for tasks with the help of peers; writes texts using simple sentences that will likely require interpretation; uses a tool (e.g. checklist) to edit own texts for required basic elements; identifies and corrects targeted errors, with help (e.g. punctuation, capitalization, use of pronouns); asks others for help, when provided with the necessary functional language. Modifies elements of models to create texts. Meets most of the requirements of tasks. Uses, when reminded, those strategies that have been taught explicitly in class (e.g. plan, take notes, activate prior knowledge). Reflects on completed tasks, using a provided self-evaluation tool.

2

Partial competency development

Writes or produces texts that are partially understandable, with interpretation. Closely follows explicit models when writing or producing texts based on familiar topics. Corrects, with help, very basic errors that have been identified by others (e.g. plurals, capital letter for I). Uses resources (e.g. word lists, dictionaries, models, posters), when reminded.

1

Minimal competency development

Completes parts of tasks, when provided with models. Uses sentence structures borrowed from mother tongue (e.g. I have go.). Writes sentences, which often lack an essential element (e.g. a verb, a subject). Asks for help in French from teacher and peers.

Enriched English as a Second Language Program

Competency 1: Interacts orally in English

In order to draw up a competency report, teachers must determine the competency levels attained by students at the end of a cycle. Throughout the cycle, they must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in interacting orally in English, in accordance with the requirements of the PFEQ.

The following conditions must therefore be put in place:

- *the use of English in the classroom by both the teacher and the students*
- *authentic communication situations that promote a variety of interactions, both structured and spontaneous (e.g. class discussions, small-group work, one-on-one discussion)*
- *contexts where students are challenged to use English and encouraged to investigate personally relevant issues*
- *a classroom environment where the students are members of a community of learners; they feel comfortable taking risks and have support from the teacher in the form of prompting (e.g. reminding, suggesting, questioning, encouraging) and guidance (e.g. one-on-one assistance, support, coaching), when necessary*
- *access to resources (e.g. posters, dictionaries, peers, teacher, media)*

(See Programme de formation, p. 204-205.)

Interacts orally in English

5

Advanced competency development

Actively participates in discussions on a broad range of subjects, even when the topics are less familiar. Builds on others' ideas by making links to outside references and experiences (e.g. other subject areas, current events, culture). Expresses ideas with ease and regularly uses complex sentences that are, for the most part, grammatically correct. Uses a varied language repertoire, including familiar idiomatic expressions and newly acquired vocabulary. Plays with language (e.g. vocabulary, pronunciation, sentence structure) and may verify accuracy with teacher. Uses a variety of communication strategies, as needed (e.g. rephrases). Adjusts speed and simplifies language to take different audiences into account.

4

Thorough competency development

Participates in all types of situations requiring oral interaction (e.g. class discussions, small-group work, one-on-one discussions with peers or teacher). Contributes to discussions on familiar topics by volunteering opinions and information, expanding on ideas, asking questions and providing details when describing events. Supports or refutes ideas on topics with facts and examples. Validates and readjusts own understanding or that of others by rephrasing and reformulating messages and asking for clarification. Elaborates on ideas using an expanded language repertoire, with a certain amount of accuracy and ease. Often self-corrects language mistakes. Efficiently uses a variety of resources (e.g. dictionary, peers, teacher, texts) to increase accuracy in oral interactions.

3

Acceptable competency development

Participates in discussions on familiar topics, taking turns and maintaining interactions, but requires some support to elaborate on ideas. Needs to be prompted to contribute to discussions on less familiar topics. Verifies own understanding by asking for clarification, asking questions and repeating a message. Communicates messages that are easily understood; when communicating more elaborate messages, corrects, when prompted, certain errors that may impede understanding. Practises new language in group or class discussions. Draws upon a strategy or a combination of strategies to express ideas (e.g. stalls for time, describes the features of an object when lacking the word, repeats own message when it is perceived to be misunderstood). Appropriately selects and uses available resources. With guidance, reflects on own language use (e.g. functional language, new vocabulary) within a task.

2

Partial competency development

Contributes to group discussions when prompted or asked direct questions. Communicates short, simple messages using familiar vocabulary and expressions but needs guidance to produce more elaborate messages (e.g. with the help of models, posters, teacher support). Uses familiar strategies to understand or produce messages (e.g. requesting help, using cognates). When reminded, uses resources provided (e.g. word banks, posters) to produce messages. With guidance, reflects on own participation in tasks.

1

Minimal competency development

Communicates needs and answers routine questions using functional language, models, and sometimes literal translations from mother tongue (e.g. I am agree.). Indicates nonverbally (e.g. with gestures, facial expressions) or with one- or two-word answers that messages are understood. Shows understanding of instructions concerning classroom routines by following them (e.g. Find a partner.). Uses simple communication strategies such as gesturing to compensate for unknown vocabulary or to get basic messages across.

Enriched English as a Second Language Program

Competency 2: Reinvests understanding of texts

In order to draw up a competency report, teachers must determine the competency levels attained by students at the end of a cycle. Throughout the cycle, they must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in reinvesting understanding of texts, in accordance with the requirements of the PFEQ.

The following conditions must therefore be put in place:

- *the use of English in the classroom by both the teacher and the students*
- *students' use of a response process to understand texts**

To do this, students demonstrate their initial understanding in various ways that go beyond answering basic questions; they share their responses with their peers to gain a deeper understanding of texts; they reflect on the text and establish personal connections; and finally they generalize beyond the text.

- *students' use of ideas, information and language from one or more texts in a new way to carry out a reinvestment task*

To do this, students may, for example, select, organize and adapt information from one text to create a new text, imitate the style of a particular text to create a text of their own, reuse language or expressions found in texts.

- *explicit teaching of strategies by modelling or through elicitation*
- *a classroom environment where the students feel comfortable taking risks and have support from the teacher in the form of prompting (e.g. reminding, suggesting, encouraging) and guidance (e.g. one-on-one assistance, supporting, coaching), when necessary*
- *frequent opportunities to reflect on learning*
- *access to resources (e.g. posters, media, dictionaries, peers, teacher)*

(See Programme de formation, p. 206-207.)

* The term "text" refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language (PFEQ, p. 193).

Reinvests understanding of texts

5

Advanced competency development

Builds on peers' ideas in discussions by bringing in subtleties of the texts. Clarifies for peers the connections between parts of texts (e.g. events, characters, structure, controversy, setting). Supports personal positions on issues with arguments from various texts. Creates personalized products that respect the characteristics of the targeted text types. Selects strategies appropriate to the tasks, as needed. Offers relevant feedback to peers when working together on reinvestment tasks.

4

Thorough competency development

Chooses personal ways to show understanding of texts (e.g. takes notes, highlights information, creates a semantic map). Furthers understanding of texts through discussions with peers (e.g. questions or recaps what has been said, establishes character traits using information inferred from a text). Fuels discussions about texts by bringing in personal knowledge. Adds personal comments while giving detailed accounts of texts. Forms and justifies opinions based on information gleaned from various texts. Suggests alternative ways to do reinvestment tasks (e.g. work methods, format of final product). Adapts ideas in texts to carry out tasks (e.g. to create a new text). Skims texts to get an overview. Uses the context to determine the meaning of unknown words or phrases. Explains strategies used to understand a text, when asked. Selects and uses appropriate resources, as necessary. Asks for feedback from peers or teacher and makes adjustments accordingly.

3

Acceptable competency development

Demonstrates understanding of texts (e.g. by organizing information into a provided graphic organizer, identifying the main ideas, linking text to personal experience). Shares and validates own understanding of texts in small-group discussions or with teacher. Retells what texts are about in own words. Selects and organizes information from texts to use in tasks. Uses familiar strategies when reminded (e.g. predicts, makes inferences, activates prior knowledge). Uses resources to build understanding (e.g. English dictionary for ESL learners, peers). When reminded, diversifies use of resources to build or reinvest understanding. Uses feedback from peers or teacher to complete tasks. Reflects on completed tasks and sets goals for future tasks, using self-evaluation tools provided by the teacher.

2

Partial competency development

Demonstrates basic understanding of texts by identifying required information (e.g. by answering questions that begin with Who, What, Where, When). Gives opinions about texts, when asked. Uses models to complete tasks (e.g. changes specific elements identified by the teacher). Uses strategies that have been modelled by the teacher for the tasks at hand. When reminded, uses resources provided to understand texts (e.g. word banks, glossary).

1

Minimal competency development

Demonstrates what has been understood in texts by responding nonverbally, with single words or short phrases. Answers simple questions about texts, with support. Gives brief comments about texts nonverbally or using simple language, when asked (e.g. I like it. It's funny. Good.) Uses word-for-word translations. Copies explicit models to complete tasks. Uses a resource provided by the teacher to look for the meaning of an unknown word, when prompted.

Enriched English as a Second Language Program

Competency 3: Writes and produces texts

In order to draw up a competency report, teachers must determine the competency levels attained by students at the end of a cycle. Throughout the cycle, they must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in writing and producing texts, in accordance with the requirements of the PFEQ.

The following conditions must therefore be put in place:

- *the use of English in the classroom by both the teacher and the students*
- *the teaching and modelling of the writing and production processes*
- *opportunities to experiment with and personalize the phases of these processes*
- *opportunities to write and produce a variety of texts* for different purposes and audiences*
- *authentic communication situations that have been structured to promote student success (i.e. tasks that include clear expectations and necessary resources)*
- *a classroom environment where the students feel comfortable taking risks and have support from the teacher or peers in the form of prompting (e.g. reminding, suggesting, encouraging) and guidance (e.g. one-on-one assistance, supporting, coaching), when necessary*
- *access to a variety of resources (e.g. dictionary, thesaurus, grammar references, media, peers, teacher)*

(See Programme de formation, p. 208-209.)

* The term “text” refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language (PFEQ, p. 193).

Writes and produces texts

5

Advanced competency development

Writes and produces various types of well-structured texts, which appropriately address the targeted audience and include elements such as complex sentences and idiomatic expressions. Revises own texts to enhance ideas, using resources, when necessary. Selects and uses appropriate strategies, as necessary.

4

Thorough competency development

Writes or produces coherent texts that link ideas and opinions to facts, personal experience or prior knowledge. Includes required components for the targeted text types. Refers to models, as necessary. Follows a writing or production process suited to the tasks or text types. Selects appropriate tools to organize ideas. Edits own texts to clarify meaning (e.g. spelling, punctuation, verb tense). Revises own texts using feedback provided by peers and teacher. Revises peers' texts following guidelines (e.g. looking for clarity and required elements.) Draws upon familiar strategies suitable for the task. Selects and uses appropriate resources, as necessary. Uses self-reflection and feedback to set goals for future tasks, when prompted.

3

Acceptable competency development

Writes and produces various types of texts, following models, when necessary. Follows a writing or production process: contributes ideas when brainstorming; integrates information into own texts from a planning tool; incorporates feedback from previous tasks, when reminded; consults available resources to edit and revise aspects of own texts. Edits elements in peers' texts and provides feedback, when guided (e.g. with the help of a checklist). Uses those strategies previously taught in class, when reminded. Uses resources provided throughout the process. Reflects on completed tasks, using self-evaluation tools provided by the teacher.

2

Partial competency development

Writes or produces texts that will likely require interpretation and partially meet the requirements of tasks. Prepares to write or produce texts by finding basic information on the topic and using a planning tool, with guidance. Makes basic corrections to own texts, when reminded, using feedback and resources (e.g. peers, teacher, references). Uses a limited language repertoire. Uses strategies that have been modelled for the tasks at hand.

1

Minimal competency development

Writes or produces simple texts by closely following an explicit model. Copies from sources directly to own texts. Includes expressions translated word for word from mother tongue. Refers mainly to teacher for the translation of words or expressions. Uses resources when guided by the teacher.

ÉCHELLES des niveaux de **COMPÉTENCE**

Enseignement secondaire
Premier cycle

**DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE,
DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE**

Mathématique

Science et technologie



Mathématique

Compétence 1 : Résoudre une situation-problème

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à résoudre une situation-problème, conformément aux exigences du Programme de formation.

La compétence *Résoudre une situation-problème* permet d'apporter une solution cohérente à une situation-problème qui répond à l'une des conditions suivantes :

- elle n'a pas été présentée antérieurement en cours d'apprentissage;
- elle exige que l'élève, afin d'arriver à une solution acceptable, ait recours à une combinaison non apprise de règles ou de principes dont il a fait ou non l'apprentissage;
- son produit final, ou sa forme attendue, n'a pas été présenté antérieurement.

Les situations à privilégier demandent du discernement, une recherche ainsi que la mise en place de stratégies mobilisant des savoirs. Les situations-problèmes peuvent toucher à un ou à plusieurs champs de la mathématique. Elles sont issues de contextes réels ou fictifs, réalistes ou fantaisistes, ou encore purement mathématiques. Elles peuvent être tirées de l'environnement de l'élève, des domaines généraux de formation ou des contextes sociohistoriques dans lesquels la mathématique a évolué. Les situations-problèmes présentent des données manquantes, superflues ou implicites.

Au cours du cycle, l'enseignant propose à l'élève des situations multiples et variées, conformes au contexte pédagogique défini dans le programme de mathématique. Dans une perspective de différenciation pédagogique, il s'assure de placer l'élève dans des situations dont le degré de complexité est approprié au niveau de développement de sa compétence. Au besoin, l'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en modifiant certains de ses paramètres ou en offrant des mesures d'aide à l'élève. Si tel est le cas, il devra tenir compte des modifications apportées et de l'aide fournie lorsqu'il portera un jugement sur le niveau de développement de la compétence de l'élève.

L'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en proposant une tâche :

- facile à cerner et à décrire;
- comportant un nombre restreint de données ou de contraintes à traiter;
- exigeant un faible niveau d'abstraction;
- pouvant être représentée par un modèle mathématique simple;
- dont la solution comporte un nombre restreint de concepts et de processus mathématiques;
- dont la solution peut comporter un nombre restreint d'étapes;
- dont le contexte est familier à l'élève;
- pour laquelle des mesures d'aide ponctuelles ou continues sont offertes, c'est-à-dire à certaines étapes seulement ou à toutes les étapes de la démarche; etc.

(Voir le Programme de formation, p. 240-241.)

Résoudre une situation-problème

5

Compétence marquée

Représente une situation-problème par un modèle mathématique en utilisant le ou les modes de représentation les plus pertinents. Mobilise et adapte, de façon appropriée, les concepts et processus mathématiques en vue de faciliter la résolution d'une situation-problème. Utilise des stratégies de résolution efficaces (efficaces et économiques), stratégies dont il est capable d'évaluer l'efficacité. Valide systématiquement sa solution et la rectifie au besoin. Partage sa solution avec clarté et concision, et ce, en utilisant avec rigueur les règles et conventions du langage mathématique. Réinvestit dans de nouveaux contextes de résolution les stratégies et démarches auxquelles il a eu recours antérieurement.

4

Compétence assurée

Dégage toutes les données pertinentes pour la résolution d'une situation-problème. Représente une situation-problème par un modèle mathématique adéquat. Mobilise et adapte de façon appropriée les concepts et processus mathématiques pour résoudre une situation-problème. Utilise des stratégies de résolution efficaces. Présente une solution complète et structurée, comportant parfois des erreurs mineures relatives aux concepts et processus ainsi qu'aux règles et conventions du langage mathématique. Valide les principales étapes de sa solution. Explique et justifie, au besoin, les étapes de sa solution.

3

Compétence acceptable

Dégage la plupart des données pertinentes pour la résolution d'une situation-problème. Détermine certaines étapes à franchir en vue de résoudre une situation-problème. Représente une situation-problème par un modèle mathématique généralement adéquat. Mobilise la plupart des concepts et processus mathématiques appropriés à la résolution d'une situation-problème. Adapte avec difficulté les concepts et processus mobilisés pour résoudre une situation-problème. Présente une solution comportant parfois des erreurs relatives aux concepts et processus ainsi qu'aux règles et conventions du langage mathématique. Valide certaines étapes de sa solution. Explique, au besoin, certaines étapes de sa solution. Tire des conclusions simples à partir de sa solution.

2

Compétence peu développée

Dégage certaines données pertinentes pour la résolution d'une situation-problème. Décrit le but de la tâche à accomplir. Utilise souvent les mêmes modes de représentation pour illustrer une situation-problème. Mobilise certains concepts et processus mathématiques appropriés à la résolution d'une situation-problème. Présente une solution comportant des erreurs relatives aux concepts et processus ainsi qu'aux règles et conventions du langage mathématique. Valide certaines de ses opérations. Décrit, au besoin, certaines étapes de sa solution ou des opérations qu'il a effectuées.

1

Compétence très peu développée

Dégage certaines données d'une situation-problème sans distinguer celles qui sont pertinentes de celles qui ne le sont pas. Illustre une situation-problème en utilisant un ou des modes de représentation peu appropriés. Mobilise des concepts et des processus mathématiques peu appropriés à la résolution d'une situation-problème. Effectue les étapes les plus simples de la solution. Dans certains cas, fournit une solution complète si on lui présente un modèle, un plan ou une démarche. Décrit, au besoin, certaines opérations qu'il a effectuées.

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de déployer un raisonnement mathématique.

Bien que la mise en œuvre du raisonnement mathématique de l'élève puisse s'observer dans des situations mathématiques de natures diverses (situations-problèmes, situations de communication ou autres activités), il convient de placer l'élève dans des situations d'application permettant de cibler de façon plus précise les divers raisonnements généraux et spécifiques auxquels la compétence fait appel. Selon la nature de la situation, l'élève mobilise les raisonnements spécifiques appropriés et s'appuie sur un traitement des données de la situation ou recourt à un processus d'exemplification pour formuler une proposition ou une conjecture. Il choisit et applique les concepts et les processus mathématiques appropriés à la situation et présente une démarche permettant de confirmer ou d'infirmer la proposition ou la conjecture qu'il a émise ou qu'on lui propose de valider. Au besoin, il valide et justifie les étapes de sa démarche en s'appuyant sur des concepts, des processus, des règles, des lois ou des propriétés.

Les situations d'application visent aussi des intentions de natures diverses : expliquer, justifier, prouver, convaincre, critiquer, se positionner, comparer, déduire, généraliser, etc. Elles peuvent toucher à un ou plusieurs champs de la mathématique. Elles présentent des données manquantes, superflues ou implicites et elles sont issues de contextes authentiques, réalistes, fictifs, fantaisistes ou encore purement mathématiques.

Dans une perspective de différenciation pédagogique, l'enseignant s'assure de placer l'élève dans des situations dont le degré de complexité est approprié au

niveau de développement de sa compétence. Au besoin, l'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en modifiant certains de ses paramètres ou en offrant des mesures d'aide à l'élève. Si tel est le cas, il devra tenir compte des modifications apportées et de l'aide fournie lorsqu'il portera un jugement sur le niveau de développement de la compétence de l'élève.

L'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en proposant une tâche :

- facile à cerner et à décrire;
- exigeant un faible niveau d'abstraction;
- comportant un nombre restreint de données à traiter;
- portant sur un seul réseau de concepts et de processus mathématiques ou sollicitant l'établissement de liens simples entre des réseaux de concepts et de processus mathématiques;
- requérant la mobilisation de raisonnements spécifiques simples;
- faisant appel à un nombre limité de modes de représentation ou à des conversions simples entre des modes de représentation;
- pour laquelle des stratégies simples peuvent être utilisées dans la mise en œuvre du raisonnement mathématique;
- requérant un nombre limité d'étapes pour parvenir à une conclusion ou à une validation;
- pour laquelle les explications ou les justifications requises sont simples;
- dont le contexte est familier à l'élève;
- pour laquelle des mesures d'aide ponctuelles ou continues sont offertes, c'est-à-dire à certaines étapes seulement ou à toutes les étapes de la démarche; etc.

(Voir le Programme de formation, p. 242-245.)

Déployer un raisonnement mathématique

5

Compétence marquée

Formule une conjecture appropriée en s'appuyant sur un traitement rigoureux des données ou sur des exemples judicieux de façon à couvrir systématiquement l'ensemble des aspects de la situation. Choisit les concepts et processus mathématiques lui permettant de répondre de façon efficiente (efficace et économique) aux exigences de la situation. Applique de façon rigoureuse les concepts et processus mathématiques retenus. Recourt à des stratégies efficientes dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Utilise les modes de représentation les plus pertinents pour illustrer son raisonnement mathématique. Présente une démarche efficiente mettant en valeur les enchaînements entre les arguments et respectant les règles et conventions propres au langage mathématique. Valide systématiquement sa démarche et recourt, au besoin, à une autre démarche pour s'en assurer. Justifie, au besoin, les étapes de sa démarche en s'appuyant de façon rigoureuse sur des règles, des lois ou des propriétés.

4

Compétence assurée

Formule une conjecture appropriée en s'appuyant sur un traitement des données ou sur des exemples variés couvrant la plupart des aspects de la situation. Raffine ou modifie, au besoin, la conjecture qu'il a émise, retenue ou qu'on lui propose de valider. Choisit des concepts et des processus mathématiques appropriés à la situation. Applique de façon appropriée les concepts et processus mathématiques retenus. Recourt à des stratégies efficaces dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Utilise des modes de représentation adéquats pour illustrer son raisonnement mathématique. Présente une démarche complète dont les étapes, claires et structurées, comportent, dans certains cas, des erreurs mineures relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Valide les principales étapes de sa démarche et rectifie celle-ci au besoin. Justifie, si nécessaire, les étapes de sa démarche en s'appuyant sur des règles, des lois ou des propriétés.

3

Compétence acceptable

Formule une conjecture partiellement appropriée en s'appuyant sur un traitement des données ou sur des exemples distincts couvrant certains aspects de la situation. Choisit la plupart des concepts et processus mathématiques appropriés à la situation. Applique, avec difficulté, les concepts et processus mathématiques qu'il a retenus et fait parfois des erreurs conceptuelles. Recourt généralement à des stratégies appropriées dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Utilise, parfois avec difficulté, des modes de représentation adéquats pour illustrer son raisonnement mathématique. Présente les principales étapes de sa démarche, et ce, en faisant des erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Valide certaines étapes de sa démarche. Justifie, au besoin, certaines étapes de sa démarche en s'appuyant sur des règles, des lois ou des propriétés.

2

Compétence peu développée

Formule une conjecture peu appropriée à la situation. Choisit certains concepts et processus mathématiques appropriés à la situation. Fait souvent des erreurs majeures dans l'application des concepts et processus mathématiques. Recourt, dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique, à des stratégies peu appropriées. Utilise souvent les mêmes modes de représentation pour illustrer son raisonnement mathématique. Présente une démarche dont les étapes, peu structurées, comportent souvent des erreurs majeures quant aux règles et conventions propres au langage mathématique. Justifie, au besoin, certaines étapes de sa démarche en s'appuyant sur des règles, des lois ou des propriétés peu appropriées ou sans lien avec la situation.

1

Compétence très peu développée

Formule une conjecture peu compréhensible pour l'interlocuteur et, la plupart du temps, sans utiliser les données de la situation. S'appuie sur un seul exemple pour valider une conjecture. Choisit des concepts et des processus mathématiques non appropriés à la situation. Fait des erreurs majeures dans l'application des concepts et processus mathématiques. Utilise des modes de représentation inadéquats pour illustrer son raisonnement mathématique. Présente, en guise de démarche, seulement quelques éléments isolés ou décrit une démarche n'ayant aucun lien avec la situation. Utilise peu le langage mathématique. Justifie, sur demande, certains éléments de sa démarche en faisant appel à des arguments peu appropriés.

Mathématique

Compétence 3 : Communiquer à l'aide du langage mathématique

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de communiquer à l'aide du langage mathématique, conformément aux exigences du Programme de formation.

La compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* est indissociable des deux autres compétences (*Déployer un raisonnement mathématique* et *Résoudre une situation-problème*) puisqu'elle est étroitement liée à la conceptualisation des objets mathématiques, processus nécessitant le recours à des démarches à caractère mathématique telles les démarches pour déployer un raisonnement mathématique ou pour résoudre une situation-problème. Elle peut être évaluée à partir de tâches complexes élaborées pour les deux autres compétences disciplinaires. Toutefois, des situations visant plus spécifiquement la communication, comme les présentations, les discussions, les débats, la rédaction d'un journal de bord, permettent également de juger du développement de cette compétence.

Au cours du cycle, l'enseignant propose à l'élève des situations multiples et variées, conformes au contexte pédagogique défini dans le programme de mathématique. Dans une perspective de différenciation pédagogique, il s'assure de placer l'élève dans des situations dont le degré de complexité est approprié au niveau de développement de sa compétence. Au besoin, l'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en modifiant certains de ses paramètres ou en offrant des mesures d'aide à l'élève. Si tel est le cas, il devra tenir compte des modifications apportées et de l'aide fournie lorsqu'il portera un jugement sur le niveau de développement de la compétence de l'élève.

L'enseignant peut réduire la complexité d'une situation du point de vue de la communication en proposant une tâche :

- dont la terminologie est simple;
- dont le message mathématique comporte un nombre restreint de données à traiter;
- dont le message mathématique est présenté de façon à faciliter la mise en relation des données afin que l'élève puisse dégager facilement de l'information;
- dont le message présente des modes de représentation simples à interpréter;
- pour laquelle les modes de représentation ou les conversions entre les modes de représentation requis pour produire le message sont simples;
- pour laquelle un modèle est fourni pour aider l'élève à analyser un message ou à structurer son message mathématique (intentions de lecture, plan de communication, etc.);
- dont le contexte du message mathématique à produire (objet, intention et destinataire) est familier à l'élève;
- dont le message mathématique à interpréter ou à produire porte sur un seul réseau de concepts et de processus mathématiques ou sollicite l'établissement de liens simples entre des réseaux de concepts et de processus mathématiques;
- pour laquelle des ressources ou des sources d'information (personnes-ressources, manuels de référence, glossaires, etc.) sont proposées à l'élève afin qu'il puisse améliorer sa compréhension du message mathématique à interpréter ou la qualité du message mathématique à produire;
- pour laquelle des mesures d'aide ponctuelles ou continues sont offertes, c'est-à-dire à certaines étapes seulement ou à toutes les étapes de la démarche; etc.

(Voir le Programme de formation, p. 246-247.)

Communiquer à l'aide du langage mathématique

5

Compétence marquée

Interprète rigoureusement un message mathématique en recourant à des stratégies efficaces (efficaces et économiques) pour dégager les informations les plus pertinentes du traitement des données du message. Confronte sa compréhension d'un objet (concept ou processus) ou d'un message mathématique en utilisant de façon précise et rigoureuse des arguments fondés sur les éléments des langages mathématique et courant. Résume de façon cohérente et sans ambiguïté les informations pertinentes d'un message mathématique. Produit un message mathématique efficace, et ce, en respectant de façon rigoureuse les règles et conventions propres au langage mathématique. Valide systématiquement son message mathématique et recourt, au besoin, à une autre stratégie pour s'en assurer. Utilise le ou les modes de représentation les plus pertinents pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Consulte, au besoin, les ressources ou les sources d'information les plus pertinentes pour valider sa compréhension, pour produire ou améliorer la qualité d'un message mathématique.

4

Compétence assurée

Interprète correctement un message mathématique en sélectionnant les données pertinentes et en dégagant des informations justes du traitement de ces données. Partage sa compréhension d'un objet ou d'un message mathématique en utilisant de façon appropriée des arguments fondés sur les éléments des langages mathématique et courant. Résume de façon appropriée les informations pertinentes d'un message mathématique. Produit un message mathématique complet dont les idées sont justes, cohérentes, bien organisées et explicitées. Commet parfois des erreurs mineures relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Valide les parties importantes de son message mathématique et le rectifie au besoin. Choisit des concepts et des processus mathématiques appropriés à l'objet du message mathématique à produire. Utilise un ou des modes de représentation appropriés au contexte du message mathématique à produire. Effectue des conversions appropriées entre divers modes de représentation pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Consulte, au besoin, des ressources ou des sources d'information adéquates pour s'assurer de sa compréhension, pour produire ou améliorer la qualité d'un message mathématique.

3

Compétence acceptable

Interprète un message mathématique en sélectionnant la plupart des données pertinentes et en dégagant, dans la plupart des cas, des informations justes du traitement de ces données. Explique sa compréhension d'un objet ou d'un message mathématique en utilisant le langage courant et certains éléments du langage mathématique. Distingue le sens de la plupart des termes utilisés dans la vie courante de leur sens en mathématique. Produit un message mathématique dont les idées sont généralement justes, cohérentes et organisées. Commet parfois des erreurs majeures relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Valide certaines parties de son message mathématique. Choisit la plupart des concepts et des processus mathématiques appropriés à l'objet du message mathématique à produire. Utilise, parfois avec difficulté, un ou des modes de représentation adéquats pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Consulte peu de ressources ou de sources d'information pour s'assurer de sa compréhension, pour produire ou améliorer la qualité d'un message mathématique.

2

Compétence peu développée

Interprète un message mathématique en sélectionnant certaines données pertinentes et en dégagant, dans certains cas, des informations justes du traitement de ces données. Décrit partiellement un objet ou un message mathématique en utilisant le langage courant et certains éléments du langage mathématique. Produit un message mathématique dont certaines idées sont justes, mais isolées, et ce, en commettant souvent des erreurs majeures relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Choisit certains concepts et processus mathématiques appropriés à l'objet du message mathématique à produire. Utilise souvent les mêmes modes de représentation pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Consulte peu les ressources ou les sources d'information qu'on lui propose pour produire ou améliorer la qualité d'un message mathématique.

1

Compétence très peu développée

Interprète un message mathématique en sélectionnant des données peu ou non pertinentes et en dégagant des informations inexacts du traitement de ces données. Décrit ce qu'il comprend d'un objet ou d'un message mathématique en utilisant le langage courant. Associe des termes inadéquats du langage courant à des termes mathématiques. Produit un message mathématique dont la plupart des idées sont erronées, et ce, sans se soucier des règles et conventions propres au langage mathématique. Choisit des concepts et des processus mathématiques non appropriés à l'objet du message mathématique à produire. Utilise des modes de représentation inadéquats pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées.

Science et technologie

Compétence 1 : Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de développer diverses méthodes d'analyse d'un problème scientifique ou technologique;*
- *de se poser des questions et de tenter d'y répondre en observant, en manipulant, en mesurant, en construisant ou en expérimentant en laboratoire, dans un atelier ou sur le terrain;*
- *de mettre en œuvre sa créativité dans la recherche de réponses ou de solutions;*
- *de mobiliser des concepts et les stratégies requises par la démarche d'investigation en science (démarche expérimentale, recherche documentaire, exploration et observation sur le terrain, etc.) ou la démarche de conception en technologie;*
- *de recourir à différents types de raisonnements pour saisir ou expliquer ses réponses ou ses solutions.*

Dans une perspective de différenciation pédagogique, l'enseignant s'assure de placer l'élève dans des situations dont le degré de complexité est approprié au niveau de développement de sa compétence. Au besoin, l'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en modifiant certains de ses paramètres ou en offrant à l'élève des mesures d'aide à certaines étapes ou à toutes les étapes de la démarche. Toutefois, il devra tenir compte des modifications apportées et de l'aide fournie lorsqu'il portera un jugement sur le niveau de développement de la compétence de l'élève. Pour réduire la complexité d'une situation, l'enseignant peut recourir à différentes stratégies telles que :

- *indiquer, en tout ou en partie, la démarche d'investigation à emprunter;*
- *fournir une gamme de fabrication;*
- *éliminer certaines contraintes;*
- *indiquer les éléments importants;*
- *proposer des phénomènes à étudier qui sont accessibles aux sens;*
- *présenter une tâche qui évoque des problèmes déjà abordés;*
- *fournir les outils pour la prise de données;*
- *soumettre une tâche impliquant des techniques simples.*

(Voir le Programme de formation, p. 275-277.)

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

5

Compétence marquée

Traduit clairement et de façon complète le problème à résoudre. Dans l'élaboration de sa démarche ou de sa solution de construction, contrôle les variables susceptibles d'influer sur ses résultats. Présente clairement les étapes de sa démarche ou de sa solution de construction en précisant les liens entre chacune d'elles. Organise ses données selon des formats ou des traitements qui facilitent leur interprétation. Propose des explications ou des solutions complètes et suggère, s'il y a lieu, des améliorations à sa démarche en les justifiant, au besoin, à l'aide des résultats obtenus. Tout au long de sa démarche, utilise un langage scientifique ou technologique rigoureux qui peut dépasser la terminologie associée au problème.

4

Compétence assurée

Sélectionne les informations pertinentes liées au problème. Formule des hypothèses fondées ou des pistes de solution réalisables qui respectent les contraintes du problème et les conditions de réalisation relatives à sa résolution. Tient compte des diverses ressources disponibles dans l'élaboration de sa démarche ou de sa solution de construction et en planifie chacune des étapes. Dans la mise en œuvre de sa démarche, consigne les éléments nécessaires à l'élaboration de ses explications ou de ses solutions, et se réajuste au besoin. En science, vérifie la concordance entre l'hypothèse et les résultats obtenus. En technologie, s'assure que le prototype répond aux exigences du cahier des charges. Propose des explications ou des solutions appropriées qui tiennent compte de ses résultats ou de ses essais et suggère, au besoin, des modifications appropriées à sa démarche. Utilise, tout au long de sa démarche, un langage scientifique ou technologique pertinent.

3

Compétence acceptable

Reconnaît dans la situation certaines informations de nature scientifique ou technologique. Formule une hypothèse ou une piste de solution qui tient compte de certaines contraintes du problème. Planifie quelques étapes de sa démarche ou de sa solution de construction. Travaille de façon sécuritaire pour lui et pour les autres. Présente, dans les traces de sa démarche, les éléments de la collecte de données et un parcours qui respecte les étapes planifiées. Propose des solutions ou des explications qui sont généralement en relation avec ses résultats ou ses essais. Utilise un langage scientifique ou technologique élémentaire.

2

Compétence peu développée

Décrit certains aspects du problème ou du besoin à satisfaire. Formule des suppositions plus ou moins en relation avec le problème. Respecte les étapes d'une démarche ou d'une gamme de fabrication proposées. Décrit, dans les traces de sa démarche, certaines étapes réalisées ou certains aspects de sa solution de construction. Présente les résultats obtenus et propose des explications ou des solutions sans vérifier si elles ont un lien avec ses résultats ou avec le problème.

1

Compétence très peu développée

Entreprend tout de suite une action sans établir de démarche. Retranscrit des éléments du problème ou du cahier des charges tel que présentés. Selon le matériel mis à sa disposition, reproduit des manipulations familières en relation ou non avec le problème à résoudre. Énumère, dans les traces de sa démarche, quelques actions réalisées. Présente les résultats obtenus sans proposer d'explications ou de solutions au problème.

Science et technologie

Compétence 2 : Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à mettre à profit ses connaissances scientifiques ou technologiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de réinvestir les connaissances acquises en science et technologie;*
- *de formuler un questionnement qui lie des concepts, des lois, des modèles ou des théories de la science et de la technologie;*
- *de produire des explications ou des solutions, ou de prendre des décisions pertinentes et justifiées et de reconnaître les avantages et inconvénients des solutions envisagées à l'égard des problématiques soulevées dans le cadre d'enjeux sociaux, environnementaux, économiques et éthiques;*
- *de chercher à comprendre, expliquer, décrire et analyser des phénomènes naturels pour s'en donner une représentation éclairée (science);*
- *de réaliser l'analyse d'objets techniques en fonction des principes sollicités et des relations qui existent entre eux, dans le but d'en saisir la fonction globale, le fonctionnement, la construction de même que l'utilisation et les répercussions (technologie).*

Dans une perspective de différenciation pédagogique, l'enseignant s'assure de placer l'élève dans des situations dont le degré de complexité est approprié au niveau de développement de sa compétence. Au besoin, l'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en modifiant certains de ses paramètres ou en offrant à l'élève des mesures d'aide ponctuelles ou continues, orales ou écrites. Toutefois, il devra tenir compte des modifications apportées et de l'aide fournie lorsqu'il portera un jugement sur le niveau de développement de la compétence de l'élève. Pour réduire la complexité d'une situation, l'enseignant peut faire appel à différentes stratégies telles que :

- *mettre en évidence tout élément important;*
- *indiquer, partiellement ou totalement, la démarche à emprunter;*
- *proposer l'étude de phénomènes naturels qui font appel aux connaissances antérieures de l'élève;*
- *soumettre à l'analyse de l'élève des objets techniques qui lui sont familiers et qui font appel à des principes simples.*

(Voir le Programme de formation, p. 278-279.)

Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

5

Compétence marquée

Formule un questionnement complet, parfois enrichi d'éléments connexes, permettant de décrire avec justesse un phénomène naturel ou un enjeu éthique et ses répercussions. S'interroge sur les matériaux ou les procédés de fabrication utilisés dans la construction d'un objet technique et reconnaît, dans certains cas, des principes de fonctionnement d'autres applications technologiques. Propose des explications ou des solutions rigoureuses en les enrichissant d'éléments complémentaires aux concepts clés de la situation. Fait une description complète de la fonction globale, du fonctionnement et de la construction d'un objet technique en le situant dans son contexte et en proposant des améliorations. Supporte ses explications ou justifie ses solutions en les appuyant sur des concepts, des lois, des théories ou des modèles pertinents dépassant parfois les données de la situation. Justifie ses décisions en tenant compte de plus d'un point de vue (historique, social, environnemental, éthique, économique, etc.).

4

Compétence assurée

Formule un questionnement adéquat permettant de cerner les aspects essentiels d'une problématique liée à un phénomène naturel ou à un enjeu éthique et ses répercussions. S'interroge sur la fonction globale, le fonctionnement ou la construction d'un objet technique. Propose des explications ou des solutions cohérentes et établit des liens pertinents intégrant les concepts clés qui sont en jeu dans la situation. Fait une description détaillée de la fonction globale, du fonctionnement et de la construction d'un objet technique. Justifie ses explications ou ses solutions en s'appuyant sur des concepts, des lois, des théories ou des modèles pertinents. Justifie ses décisions en tenant compte d'un point de vue valable.

3

Compétence acceptable

Formule un questionnement approprié, mais qui comporte des lacunes, concernant en partie les aspects essentiels de la problématique liée à un phénomène naturel ou à un enjeu éthique. S'interroge sur la fonction globale ou le fonctionnement d'un objet technique. Utilise des concepts scientifiques ou technologiques pour établir des liens avec la situation, mais sans chercher à les approfondir. Propose des explications ou des solutions partielles en s'appuyant sur certains concepts, lois, théories et modèles. Décrit sommairement le fonctionnement d'un objet technique. Justifie en partie ses décisions en tenant compte d'un point de vue discutable.

2

Compétence peu développée

Formule un questionnement insuffisant qui traite d'un seul aspect de la situation. Identifie certains concepts scientifiques ou technologiques, ou établit des liens plus ou moins pertinents entre eux. S'interroge sur certains principes de fonctionnement de l'objet technique. Propose des explications ou des solutions peu cohérentes, intégrant certains concepts ou principes en jeu dans la situation. Justifie ses explications, ses solutions ou ses décisions de façon peu appropriée.

1

Compétence très peu développée

Formule un questionnement sans lien apparent avec la situation. Retranscrit des éléments de la situation. Attribue spontanément un usage inapproprié à un objet technique. Établit peu ou pas de liens entre des concepts scientifiques ou technologiques dans la situation. Propose des explications ou des solutions sans faire appel aux concepts ou aux principes pertinents. Propose une justification peu ou non fondée pour appuyer ses explications, ses solutions et ses décisions.

Science et technologie

Compétence 3 : Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'interpréter ou produire des messages scientifiques ou technologiques;*
- *de comprendre des données et de s'interroger sur la crédibilité des sources utilisées ainsi que sur la validité de son point de vue ou de sa solution;*
- *de recourir à des modes de représentation variés et d'utiliser un langage scientifique ou technologique rigoureux et respectueux de la terminologie, des règles et des conventions;*
- *de produire un message explicite et adapté aux interlocuteurs.*

Il est à noter que même si la compétence *Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie* est surtout évaluée à partir de tâches complexes élaborées pour les compétences 1 et 2, l'enseignant peut aussi juger du développement de cette compétence par le débat, l'exposé, le texte sur une page Web ou la controverse structurée, par exemple.

Dans une perspective de différenciation pédagogique, l'enseignant s'assure de placer l'élève dans des situations dont le degré de complexité est approprié au niveau de développement de sa compétence. Au besoin, l'enseignant peut réduire la complexité d'une situation en modifiant certains de ses paramètres ou en offrant à l'élève des mesures d'aide, tel un soutien technique. Toutefois, il devra tenir compte des modifications apportées et de l'aide fournie lorsqu'il portera un jugement sur le niveau de développement de la compétence de l'élève. Pour réduire la complexité d'une situation, l'enseignant peut recourir à différentes stratégies telles que :

- *présenter ou rendre facilement accessibles les sources d'information;*
- *indiquer les médias à utiliser;*
- *choisir des informations à transmettre dont la nature est explicite, en tout ou en partie;*
- *fournir un glossaire sur la terminologie appropriée;*
- *présenter des modèles pour structurer les messages.*

(Voir le Programme de formation, p. 280-281.)

Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie

5

Compétence marquée

Sélectionne rigoureusement des éléments utiles à la réalisation de la tâche. Décode avec exactitude l'information contenue dans le message à interpréter, en particulier dans des textes, des schémas, des tableaux ou des graphiques. Cite les sources d'information pertinentes et en justifie la crédibilité en s'appuyant sur des critères valables. Vulgarise son message de façon à en faciliter la compréhension et l'interprétation. Utilise une terminologie recherchée qui peut dépasser celle exigée par la tâche tout en respectant les règles et conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Choisit des outils efficaces pour représenter des données sous forme de tableaux, de graphiques et de schémas.

4

Compétence assurée

Sélectionne les principaux éléments utiles à la réalisation de la tâche. Décode l'essentiel des informations contenues dans le message à interpréter, en particulier dans des schémas, des tableaux ou des graphiques. Utilise des sources d'information crédibles et aisément identifiables. Organise correctement les éléments de son message, l'adapte en fonction de ses interlocuteurs et utilise des moyens de communication de façon à le transmettre clairement. Utilise une terminologie appropriée qui respecte les règles et conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Choisit des outils appropriés pour représenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.

3

Compétence acceptable

Sélectionne certains éléments utiles à la réalisation de la tâche. Décode correctement certaines données pertinentes contenues dans le message à interpréter. Cite certaines sources d'information dont la crédibilité peut varier. Organise les éléments de son message de façon plus ou moins correcte et l'adapte partiellement en fonction de ses interlocuteurs. Utilise, pour les concepts les plus simples, une terminologie appropriée et respecte certaines règles et conventions dans ses modes de représentation. Choisit, dans certains cas, des outils appropriés pour représenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.

2

Compétence peu développée

Identifie des éléments plus ou moins pertinents à la réalisation de la tâche et les transcrit. Reconnaît peu de données contenues dans le message à interpréter. Cite des sources d'information dont la fiabilité est douteuse. Juxtapose des éléments dans son message sans adapter celui-ci à ses interlocuteurs. Utilise un vocabulaire élémentaire ou un support visuel peu approprié à ses interlocuteurs. Commet des erreurs majeures quant aux règles et conventions dans les modes de représentation. Choisit des outils peu appropriés pour représenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.

1

Compétence très peu développée

Identifie des éléments sans s'interroger sur leur pertinence. Omet de citer les sources d'information consultées. Présente un nombre insuffisant d'éléments, sans lien apparent, pour permettre la compréhension de son message. Utilise un vocabulaire, un support visuel ou des modes de représentation inadéquats, sans tenir compte des règles et des conventions. Choisit des outils inappropriés pour représenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.

ÉCHELLES des niveaux de **COMPÉTENCE**

Enseignement secondaire
Premier cycle

DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

Géographie

Histoire et éducation à la citoyenneté



Géographie

Compétence I : Lire l'organisation d'un territoire

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui présentent un problème et qui permettent de mobiliser l'ensemble de la compétence, voire plus d'une compétence.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence, les situations doivent lui permettre :

- *de consulter des documents variés;*
- *de traiter des informations en relation avec le problème posé;*
- *de réaliser une production (ex. : production écrite, exposé oral) qui répond au problème posé.*

(Voir le Programme de formation, p. 308-309.)

Lire l'organisation d'un territoire

5

Compétence marquée

Relève des informations pertinentes dans des sources autres que celles fournies par l'enseignant. Relève des influences extérieures sur une organisation territoriale en utilisant différentes échelles d'analyse. Accompagne sa production d'une carte schématique détaillée illustrant sa représentation d'une organisation territoriale. Propose des moyens pour améliorer sa démarche de recherche et sa production.

4

Compétence assurée

Indique les grands axes d'une organisation territoriale. Établit des liens entre des actions humaines et des caractéristiques d'une organisation territoriale. Organise des informations en utilisant des outils appropriés (ex. : organisateur graphique, tableau). Utilise de manière appropriée des concepts liés à une organisation territoriale. S'appuie sur l'essentiel des informations retenues et les reformule pour répondre au problème posé. Réalise une production qui répond au problème posé et qui démontre une cohérence dans l'articulation des informations. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.

3

Compétence acceptable

Recourt à des outils de référence (ex. : atlas, dictionnaire) au cours de sa démarche de recherche. Relève des informations pertinentes à propos d'une organisation territoriale. Associe des paysages à une organisation territoriale. Réalise le croquis géographique d'un paysage. Relève des caractéristiques d'une organisation territoriale. Relève des motifs d'actions humaines sur une organisation territoriale. Utilise plus d'une échelle d'analyse pour faire ressortir de nouvelles réalités d'une organisation territoriale. Classe des informations dans des tableaux, des listes et des diagrammes. Utilise des concepts liés à une organisation territoriale. Réalise une production qui répond de façon partielle au problème posé. Accompagne sa production d'une carte schématique partielle illustrant sa représentation d'une organisation territoriale. Détermine des points forts et des défis à relever dans sa démarche de recherche et dans sa production.

2

Compétence peu développée

Examine, au cours de sa démarche de recherche, des documents variés traitant d'une organisation territoriale. Relève quelques informations pertinentes à propos d'une organisation territoriale. Utilise des éléments de la carte (titre, échelle, orientation, légende). Localise sur des cartes des éléments géographiques à l'aide de points de repère. Relève sur des cartes des caractéristiques d'un territoire type (urbain, régional, agricole, autochtone ou protégé). Réalise une production qui ne répond pas au problème posé, mais qui démontre parfois une cohérence dans l'articulation des informations. Énumère des actions posées dans le cadre de sa démarche de recherche et dans la réalisation de sa production.

1

Compétence très peu développée

Effectue, au cours de sa démarche de recherche, un survol de documents variés traitant d'une organisation territoriale (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique). Relève très peu d'informations pertinentes à propos d'une organisation territoriale. Relève dans des paysages des marques d'appropriation de l'espace par les humains. Indique sur des cartes des éléments géographiques. Utilise une seule échelle d'analyse (ex. : locale, régionale, nationale, internationale; court terme, long terme). Réalise une production qui ne répond pas au problème posé et qui présente des informations pêle-mêle.

Géographie

Compétence 2 : *Interpréter un enjeu territorial*

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui présentent un problème et qui permettent de mobiliser l'ensemble de la compétence, voire plus d'une compétence.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence, les situations doivent lui permettre :

- *de consulter des documents variés;*
- *de traiter des informations en relation avec le problème posé;*
- *de réaliser une production (ex. : production écrite, exposé oral) qui répond au problème posé.*

(Voir le Programme de formation, p. 310-311.)

Interpréter un enjeu territorial

5

Compétence marquée

Relève des informations pertinentes dans des sources autres que celles fournies par l'enseignant. Établit le rôle de facteurs naturels et humains du passé dans un enjeu actuel. Relève les pertes (coûts d'option) associées aux propositions des groupes concernés par un enjeu. Propose des moyens pour améliorer sa démarche de recherche et sa production.

4

Compétence assurée

Relève des valeurs qui sous-tendent les propositions des groupes. Tient compte de l'intérêt collectif dans le traitement d'un enjeu. Organise des informations en utilisant des outils appropriés (ex. : organisateur graphique, tableau). Utilise de manière appropriée des concepts liés à un enjeu. S'appuie sur l'essentiel des informations retenues et les reformule pour répondre au problème posé. Réalise une production qui répond au problème posé et qui démontre une cohérence dans l'articulation des informations. Justifie son opinion en considérant des répercussions des propositions des groupes sur le territoire. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.

3

Compétence acceptable

Recourt à des outils de référence (ex. : atlas, dictionnaire) au cours de sa démarche de recherche. Relève des informations pertinentes à propos d'un enjeu. Établit le rôle de facteurs naturels et humains du présent dans un enjeu. Relève des lieux associés à un enjeu (ex. : zone, quartier). Relève des motivations des groupes concernés par un enjeu. Relève des compromis proposés par des groupes concernés par un enjeu. Relève les points forts et les points faibles des propositions des groupes concernés par un enjeu. Utilise plus d'une échelle d'analyse. Classe des informations dans des tableaux, des listes et des diagrammes. Met en relation des éléments d'un enjeu (les groupes, les motivations, les propositions, les compromis, les facteurs naturels et humains, les lieux). Utilise des concepts liés à un enjeu. Réalise une production qui répond de façon partielle au problème posé. Justifie son opinion sur des propositions des groupes concernés par un enjeu. Détermine des points forts et des défis à relever dans sa démarche de recherche et dans sa production.

2

Compétence peu développée

Examine, au cours de sa démarche de recherche, des documents variés traitant d'un enjeu. Relève quelques informations pertinentes à propos d'un enjeu. Relève des propositions des groupes concernés par un enjeu. Relève des facteurs naturels et humains associés à un enjeu. Réalise une production qui ne répond pas au problème posé, mais qui démontre parfois une cohérence dans l'articulation des informations. Prend position sans émettre de justification sur des propositions des groupes concernés par un enjeu. Énumère des actions posées dans le cadre de sa démarche de recherche et dans la réalisation de sa production.

1

Compétence très peu développée

Effectue, au cours de sa démarche de recherche, un survol de documents variés traitant d'un enjeu (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique). Relève très peu d'informations pertinentes à propos d'un enjeu. Identifie des groupes concernés par un enjeu. Localise sur une carte le territoire où se déroule un enjeu. Utilise une seule échelle d'analyse (ex. : locale, régionale, nationale, internationale; court terme, long terme). Réalise une production qui ne répond pas au problème posé et qui présente des informations pêle-mêle.

Géographie

Compétence 3 : Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui présentent un problème et qui permettent de mobiliser l'ensemble de la compétence, voire plus d'une compétence.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence, les situations doivent lui permettre :

- *de consulter des documents variés;*
- *de traiter des informations en relation avec le problème posé;*
- *de réaliser une production (ex. : production écrite, exposé oral) qui répond au problème posé.*

(Voir le Programme de formation, p. 312-313.)

Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

5

Compétence marquée

Relève des informations pertinentes dans des sources autres que celles fournies par l'enseignant. Relève des répercussions d'actions humaines liées à la résolution de problèmes d'ordre planétaire associés à une réalité géographique. Justifie son opinion en tenant compte de l'importance d'actions concertées contribuant à la résolution de problèmes planétaires. Propose des moyens pour améliorer sa démarche de recherche et sa production.

4

Compétence assurée

Relève des flux, des réseaux, des mouvements qui s'organisent entre des territoires. Relève des solutions proposées sur des territoires du monde qui favorisent un développement durable à l'échelle planétaire. Organise des informations en utilisant des outils appropriés (ex. : organisateur graphique, tableau). Utilise de manière appropriée des concepts liés à une réalité géographique d'ordre planétaire. S'appuie sur l'essentiel des informations retenues et les reformule pour répondre au problème posé. Réalise une production qui répond au problème posé et qui démontre une cohérence dans l'articulation des informations. Justifie son opinion sur l'efficacité possible des solutions proposées au regard du développement durable. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.

3

Compétence acceptable

Recourt à des outils de référence (ex. : atlas, dictionnaire) au cours de sa démarche de recherche. Relève des informations pertinentes à propos d'une réalité géographique d'ordre planétaire. Relève des inégalités selon les territoires en se référant à une même réalité géographique. Associe des actions humaines à des valeurs, des attitudes et des comportements qui caractérisent différents modes de vie. Nomme des répercussions d'actions humaines sur des territoires du monde. Relève les points forts et les points faibles des solutions proposées aux problèmes rencontrés selon les territoires. Décrit le rôle des institutions et des organisations qui ont une influence à l'échelle planétaire. Relève des actions humaines qui contribuent à la résolution de problèmes selon les territoires. Met en relation des éléments d'une réalité géographique d'ordre planétaire. Utilise plus d'une échelle d'analyse. Classe des informations dans des tableaux, des listes et des diagrammes. Utilise des concepts liés à une réalité géographique d'ordre planétaire. Réalise une production qui répond de façon partielle au problème posé. Justifie son opinion sur des solutions proposées. Détermine des points forts et des défis à relever dans sa démarche de recherche et dans sa production.

2

Compétence peu développée

Examine, au cours de sa démarche de recherche, des documents variés traitant d'une réalité géographique d'ordre planétaire. Relève quelques informations pertinentes à propos d'une réalité géographique d'ordre planétaire. Relève des institutions ou des organismes qui exercent une influence à l'échelle planétaire. Relève des caractéristiques d'une réalité géographique selon les territoires où elle se manifeste. Réalise une production qui ne répond pas au problème posé, mais qui démontre parfois une cohérence dans l'articulation des informations. Prend position sans émettre de justification sur des solutions proposées à des problèmes d'ordre planétaire. Énumère des actions posées dans le cadre de sa démarche de recherche et dans la réalisation de sa production.

1

Compétence très peu développée

Effectue, au cours de sa démarche de recherche, un survol de documents variés traitant d'une réalité géographique d'ordre planétaire (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique). Relève très peu d'informations pertinentes à propos d'une réalité géographique d'ordre planétaire. Localise sur une carte du monde des lieux où se manifeste une même réalité géographique. Utilise une seule échelle d'analyse (ex. : locale, régionale, nationale, internationale; court terme, long terme). Réalise une production qui ne répond pas au problème posé et qui présente des informations pêle-mêle.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées « qui requièrent la mise en œuvre concomitante des trois compétences ».

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence, les situations doivent lui permettre :

- *de consulter des documents variés;*
- *de relever des informations à propos des réalités sociales du passé en vue d'effectuer son interprétation;*
- *de relever des informations à propos des réalités sociales du présent dans le but d'établir des relations entre le présent et le passé.*

(Voir le Programme de formation, p. 344-345.)

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

5

Compétence marquée

Relève des informations pertinentes dans des sources autres que celles fournies par l'enseignant. Distingue les faits des opinions dans la documentation. Indique des conséquences d'une réalité sociale du passé dans la durée en vue d'effectuer son interprétation. Propose des moyens pour améliorer sa démarche de recherche.

4

Compétence assurée

Utilise de manière appropriée des concepts liés à des réalités sociales du présent et du passé au cours de sa démarche de recherche. Relève, à propos des réalités sociales du présent et du passé, des informations pertinentes qui font état des aspects de société. Mentionne l'origine d'une réalité sociale du présent et l'origine d'une réalité sociale du passé. Indique des croyances et des attitudes d'une société du passé en vue d'effectuer son interprétation. Mentionne le rôle des individus au sein d'institutions publiques dans une société actuelle et dans une société du passé dans le but d'établir des relations entre le présent et le passé. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.

3

Compétence acceptable

Recourt à des outils de référence (ex. : atlas, dictionnaire) au cours de sa démarche de recherche. Relève, à propos des réalités sociales du présent et du passé, des informations pertinentes qui font état de certains aspects de société (culturel, économique, politique, territorial et social). Utilise des concepts liés à des réalités sociales du présent et du passé au cours de sa démarche de recherche. Indique des conséquences immédiates d'une réalité sociale du passé ainsi que des éléments de comparaison entre deux sociétés à la même époque en vue d'effectuer son interprétation. Mentionne la fonction d'institutions publiques ainsi que des droits et des responsabilités des individus dans une société actuelle et dans une société du passé dans le but d'établir des relations entre le présent et le passé. Détermine des points forts et des défis à relever dans sa démarche de recherche.

2

Compétence peu développée

Examine, au cours de sa démarche de recherche, des documents variés traitant des réalités sociales du présent et du passé. Relève quelques informations pertinentes à propos des réalités sociales du présent et du passé. Indique des actions accomplies par des acteurs ainsi que des causes d'une réalité sociale du passé en vue d'effectuer son interprétation. Mentionne des actions exercées par des acteurs d'une société actuelle ainsi que des lieux d'exercice (ex. : média, assemblée, manifestation populaire) à la base de la démocratie dans une société actuelle et dans une société du passé dans le but d'établir des relations entre le présent et le passé. Énumère des actions posées dans le cadre de sa démarche de recherche.

1

Compétence très peu développée

Effectue, au cours de sa démarche de recherche, un survol de documents variés traitant des réalités sociales du présent et du passé (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps). Relève très peu d'informations pertinentes à propos des réalités sociales du présent et du passé. Indique des acteurs et localise des territoires associés à une réalité sociale du passé en vue d'effectuer son interprétation. Mentionne des institutions publiques ainsi que des valeurs présentes dans une société actuelle et dans une société du passé dans le but d'établir des relations entre le présent et le passé.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Compétence 2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées « qui requièrent la mise en œuvre concomitante des trois compétences ».

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence, les situations doivent lui permettre :

- *de consulter des documents variés;*
- *de traiter des informations en relation avec une question posée par l'enseignant;*
- *d'émettre une hypothèse (explication provisoire);*
- *de réaliser une production (ex. : production écrite, exposé oral) qui répond à la question.*

(Voir le Programme de formation, p. 346-347.)

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

5

Compétence marquée

Réalise une production dans laquelle des faits pertinents proviennent de sources autres que celles fournies par l'enseignant. Argumente à partir de faits et non d'opinions. Tient compte, dans sa production, de conséquences de la réalité sociale du passé dans la durée. Propose des moyens pour améliorer sa production.

4

Compétence assurée

Organise des faits en utilisant les outils appropriés (ex. : organisateur graphique, tableau). S'appuie sur l'essentiel des faits retenus et les reformule pour répondre à la question posée par l'enseignant. Réalise une production qui répond à la question posée par l'enseignant et qui démontre une cohérence dans l'articulation des faits. Utilise de manière appropriée des concepts liés à une réalité sociale du passé dans sa production. Tient compte, dans sa production, des divers aspects de société ainsi que de l'origine, de l'ensemble des circonstances et des facteurs explicatifs d'une réalité sociale du passé. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.

3

Compétence acceptable

Émet une hypothèse (explication provisoire) en relation avec la question posée par l'enseignant. Classe des faits dans des tableaux, des listes et des diagrammes. Tient compte, dans sa production, de la plupart des faits pertinents à propos d'une réalité sociale du passé. Réalise une production qui répond de façon partielle à la question posée par l'enseignant. Utilise, dans sa production, des concepts liés à une réalité sociale du passé. Tient compte, dans sa production, des différences et des similitudes entre deux sociétés à la même époque ainsi que du cadre spatiotemporel, de conséquences immédiates et de certains aspects de société (culturel, économique, politique, territorial et social) d'une réalité sociale du passé. Détermine, dans sa production, des points forts et des défis à relever.

2

Compétence peu développée

Émet une hypothèse (explication provisoire) qui n'est pas en relation avec la question posée par l'enseignant. Construit une ligne du temps. Tient compte, dans sa production, de quelques faits pertinents à propos d'une réalité sociale du passé. Réalise une production qui ne répond pas à la question posée par l'enseignant, mais qui démontre parfois une cohérence dans l'articulation des faits. Tient compte, dans sa production, d'actions accomplies par des acteurs ainsi que de causes d'une réalité sociale du passé. Énumère des actions posées dans la réalisation de sa production.

1

Compétence très peu développée

Place des faits d'une réalité sociale du passé sur une ligne du temps. Tient compte, dans sa production, de très peu de faits pertinents à propos d'une réalité sociale du passé. Réalise une production qui ne répond pas à la question posée par l'enseignant et qui présente des faits pêle-mêle. Distingue des acteurs et fait mention des territoires associés à une réalité sociale du passé dans sa production.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Compétence 3 : Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées « qui requièrent la mise en œuvre concomitante des trois compétences ».

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence, les situations doivent lui permettre :

- *de consulter des documents variés;*
- *de traiter des informations;*
- *d'établir des relations entre le présent et le passé;*
- *de prendre en considération la participation à la vie collective;*
- *de dégager des éléments d'appartenance commune;*
- *de réaliser une production.*

(Voir le Programme de formation, p. 348-349.)

Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

5

Compétence marquée

Relève des éléments de changement et des éléments de continuité dans des informations provenant de sources autres que celles fournies par l'enseignant au regard d'actions, de valeurs, d'institutions publiques, de lieux d'exercice à la base de la démocratie ainsi que de droits et de responsabilités d'une société actuelle et d'une société du passé. Compare des valeurs de son identité sociale à celles de la société québécoise pour faire ressortir des éléments d'appartenance commune. Relève des obstacles à la participation sociale dans une société actuelle. Propose des moyens pour améliorer sa production.

4

Compétence assurée

Utilise de manière appropriée des concepts liés à des réalités sociales du présent et du passé. Selon la question posée par l'enseignant, tient compte de l'essentiel des informations au regard d'actions, de valeurs, d'institutions publiques, de lieux d'exercice à la base de la démocratie ainsi que de droits et de responsabilités d'une société actuelle et d'une société du passé. Relève des éléments de changement et des éléments de continuité à partir des informations retenues. Réalise une production qui répond à la question posée par l'enseignant. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.

3

Compétence acceptable

Utilise des concepts liés à des réalités sociales du présent et du passé. Selon la question posée par l'enseignant, tient compte de la plupart des informations au regard d'actions, de valeurs, d'institutions publiques, de lieux d'exercice à la base de la démocratie ainsi que de droits et de responsabilités d'une société actuelle et d'une société du passé. Relève certains éléments de changement et certains éléments de continuité à partir des informations retenues. Réalise une production qui répond de façon partielle à la question posée par l'enseignant. Relève des actions qui ont entraîné le changement. Relève des valeurs démocratiques qui contribuent à définir son identité sociale. Relève des occasions de participation sociale dans une société actuelle. Détermine des points forts et des défis à relever dans sa production.

2

Compétence peu développée

Selon la question posée par l'enseignant, tient compte de quelques informations au regard d'actions, de valeurs, d'institutions publiques, de lieux d'exercice à la base de la démocratie ainsi que de droits et de responsabilités d'une société actuelle et d'une société du passé. Réalise une production qui ne répond pas à la question posée par l'enseignant. Indique si des valeurs présentes dans une société actuelle et dans une société du passé sont démocratiques ou non démocratiques. Indique des types d'actions possibles (ex. : individuelle, collective, politique, économique, médiatique, démocratique, légale) à exercer dans une société actuelle. Énumère des actions posées dans la réalisation de sa production.

1

Compétence très peu développée

Selon la question posée par l'enseignant, tient compte de très peu d'informations au regard d'actions, de valeurs, d'institutions publiques, de lieux d'exercice à la base de la démocratie ainsi que de droits et de responsabilités d'une société actuelle et d'une société du passé. Réalise une production qui ne répond pas à la question posée par l'enseignant.

ÉCHELLES des niveaux de **COMPÉTENCE**

Enseignement secondaire
Premier cycle

DOMAINE DES ARTS

Art dramatique

Arts plastiques

Danse

Musique



Art dramatique

Compétence 1 : Créer des œuvres dramatiques

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations de création variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des œuvres* dramatiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'exploiter des propositions de création variées au moyen de l'improvisation et de l'écriture dramatique;*
- *d'explorer les éléments de théâtralité en fonction de son intention de communication;*
- *de travailler en interaction avec ses camarades et parfois seul;*
- *d'utiliser des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques.*

(Voir le Programme de formation, p. 384-385.)

* Le mot *œuvre* est utilisé dans son acception large : il désigne autant la réalisation d'un élève que celle d'un auteur ou d'un créateur.

Créer des œuvres dramatiques

5

Compétence marquée

Planifie, dès le début du processus, les étapes du travail de création à accomplir (échancier). Recourt à différents genres dramatiques et clarifie ses textes en insérant des didascalies. Intervient pour dynamiser l'équipe dans le travail de création et propose différentes façons d'explorer la même situation dramatique. Prend l'initiative de jouer de différentes façons le personnage créé et nuance sa gestuelle selon les caractéristiques physiques et psychologiques du personnage. Suggère diverses propositions de mise en scène et développe une scénographie pertinente pour ses créations. Justifie ses choix de création (jeu, écriture, mise en scène, scénographie) et fait ressortir les apprentissages réalisés lors de son travail de création.

4

Compétence assurée

Propose des idées variées, sélectionne les plus pertinentes pour alimenter la création et planifie les étapes de son travail de création dans son outil de consignation. Improvise pour expérimenter ses idées de création et fait l'essai de déplacements dès la première ébauche. Insère dans la séquence dramatique les indices des trois unités de jeu (temps, lieu et espace) et écrit son texte en tenant compte des principaux traits de caractère du personnage. Fait des essais d'enchaînements pour vérifier la cohérence de la création. Développe sa mise en scène et invente des personnages crédibles en tenant compte des situations dramatiques. Signale les forces et les faiblesses de sa création et pose des questions pertinentes afin de l'améliorer. Reçoit positivement la critique et tient compte de celle-ci pour réviser sa création. Utilise les termes du vocabulaire disciplinaire pour rendre compte de son expérience de création.

3

Compétence acceptable

Reformule les éléments essentiels de la proposition de création. Structure sa création (début, milieu, fin) et improvise en respectant le canevas de base. Utilise l'espace de jeu déterminé pour sa création et organise l'espace scénique selon les décisions de l'équipe. Présente des personnages en rapport avec la proposition de création et fait ressortir dans son jeu leurs principales caractéristiques. Utilise les ressources mises à sa disposition, réunit le matériel nécessaire et fait progresser la création par l'ajout de costumes et d'accessoires. Incorpore à son jeu les techniques apprises en classe et respecte les conventions de jeu de base établies par l'équipe pour la création. Collabore au travail d'équipe en réalisant la tâche attendue et mène à terme son projet.

2

Compétence peu développée

Fait un plan sommaire de son projet de création et le valide auprès de l'enseignant. Soumet quelques idées en rapport avec son projet et poursuit sa création lorsqu'on lui signale des pistes de travail. Exécute les déplacements prévus et a recours à des gestes du quotidien dans la réalisation de sa création. Modifie un aspect du personnage ou un élément relatif à la convention de jeu avec l'aide de l'enseignant. Donne généralement ses répliques au bon moment pendant la présentation.

1

Compétence très peu développée

Réalise les tâches demandées lorsque ses pairs ou l'enseignant lui donnent des explications sur le travail à effectuer. Trouve, avec l'aide de l'enseignant, quelques caractéristiques à son personnage. Poursuit son travail de création et ajoute un dénouement avec le soutien de l'enseignant.

Art dramatique

Compétence 2 : Interpréter des œuvres dramatiques

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'interprétation variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interpréter des œuvres dramatiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes ainsi que les créations de ses pairs;*
- *d'explorer divers styles et genres en fonction d'un public;*
- *de travailler en interaction avec ses camarades et parfois seul;*
- *d'utiliser des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques.*

(Voir le Programme de formation, p. 386-387.)

Interpréter des œuvres dramatiques

5

Compétence marquée

Planifie les étapes de la démarche d'interprétation et développe des propositions de scénographie et de mise en scène. Dirige la mise en scène d'un sous-groupe. Explore et varie son interprétation d'un même type de personnage et l'incarne avec justesse. Décrit les étapes de sa démarche d'interprétation et identifie les apprentissages réalisés durant son travail artistique. Explique ses choix d'interprétation et ses stratégies de résolution de problèmes.

4

Compétence assurée

Dégage, dans le texte, les motivations du personnage et les caractéristiques du milieu social en vue de l'interprétation. Explore une gestuelle et fait ressortir les caractéristiques du personnage dans son interprétation. Organise l'espace en ajoutant des éléments scéniques pertinents. Fait progresser l'interprétation à partir de ses idées et de celles des autres, et dynamise l'équipe par ses interventions. Ajuste son jeu à partir des pistes d'amélioration proposées et utilise les conventions de jeu spécifiées dans la mise en scène. Dit son texte de façon naturelle, maintient sa concentration et manifeste de la présence sur scène. Reconnaît des forces et des faiblesses de son interprétation, pose des questions pertinentes pour améliorer son jeu et formule des commentaires constructifs.

3

Compétence acceptable

Résume l'action dramatique, décrit les principales caractéristiques du personnage à jouer et choisit un costume en relation avec ce personnage. Tient compte des didascalies, comme convenu, et utilise les conventions de jeu établies dans la mise en scène. Intègre les costumes et les accessoires à son jeu et utilise l'espace ainsi que les ressources mises à sa disposition. Prononce son texte de manière compréhensible et donne ses répliques au bon moment. Établit un contact visuel avec ses partenaires de jeu et retrouve sa concentration lorsqu'on lui signale un décrochage. Pose des questions sur la qualité de son jeu et persévère malgré les difficultés rencontrées. Reçoit positivement la critique et utilise les principaux termes du vocabulaire dramatique pour communiquer avec ses pairs.

2

Compétence peu développée

Repère dans le texte à jouer les différents actes, scènes et tableaux à interpréter. Décrit les liens entre les personnages de la pièce. Fait les activités d'exploration, écoute les autres exprimer leurs idées et imite l'exemple suggéré pour jouer un personnage. Explore, avec de l'aide, les caractéristiques de son personnage et expérimente ses déplacements de base. Utilise les conventions de jeu de base (entrées, sorties) et adopte un maintien adéquat sur scène. Travaille avec l'équipe et adopte une attitude respectueuse envers ses pairs.

1

Compétence très peu développée

Réalise les tâches avec une aide soutenue. Joue texte en main, surligne ses répliques et lit à voix haute le texte à interpréter. Joue surtout un rôle de figurant en portant un costume approprié et en utilisant au besoin le matériel qui lui est assigné. En coulisse, demeure attentif à ce qui se passe sur scène et respecte les règles générales de fonctionnement.

Art dramatique

Compétence 3 : Apprécier des œuvres dramatiques

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'appréciation variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à apprécier des œuvres dramatiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de prendre part à des activités d'observation d'œuvres dramatiques comprenant les réalisations de ses pairs ou des représentations théâtrales;*
- *de prendre contact avec un répertoire théâtral varié;*
- *de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires visuelles, sonores ou numériques;*
- *de comparer ses pistes d'observation avec celles de ses pairs;*
- *de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit.*

(Voir le Programme de formation, p. 388-389.)

Apprécier des œuvres dramatiques

5

Compétence marquée

Repère ce qui fait avancer l'action et propose des critères d'observation pour apprécier l'œuvre. Souligne les principaux aspects socioculturels et fait ressortir certains éléments du contexte historique de l'œuvre. Utilise le résultat de ses recherches documentaires pour enrichir son appréciation. Illustre ses propos par des exemples concrets, s'interroge sur les choix artistiques et pose des questions qui suscitent des échanges sur l'œuvre. Relève les apprentissages réalisés au cours de son expérience d'appréciation.

4

Compétence assurée

Fait ressortir les caractéristiques du jeu des comédiens, décrit l'utilisation de l'espace scénique et repère des conventions de jeu établies par la mise en scène. Fait des liens entre l'effet ressenti et des éléments expressifs de l'œuvre. Relève des similitudes entre des notions vues en classe et des aspects qui composent l'œuvre. Échange avec ses pairs sur les effets ressentis lors des présentations et révisé les propos de sa communication à la lumière de ces échanges. Communique son appréciation en utilisant les termes du vocabulaire disciplinaire et les règles de l'écriture et de la communication. Décrit les moments importants de son expérience d'appréciation.

3

Compétence acceptable

Utilise surtout les stratégies d'observation proposées par l'enseignant. Repère les conventions de jeu de base, souligne les clichés et identifie des éléments de l'espace scénique. Résume l'action dramatique et relève les effets ressentis lors de la représentation. Construit son appréciation à partir de la documentation mise à sa disposition et la formule en tenant compte de critères retenus. Émet des commentaires sur les personnages et donne son point de vue sur les éléments visuels et sonores choisis pour la présentation. Persévère malgré les difficultés rencontrées lors de son expérience d'appréciation.

2

Compétence peu développée

Nomme les effets sonores et visuels qui l'ont impressionné durant la présentation et souligne une des caractéristiques sociales du personnage (riche ou pauvre, etc.). Consulte, avec l'aide de l'enseignant, les ressources documentaires mises à sa disposition. Émet un point de vue sommaire sur la présentation. Modifie son opinion selon les éléments de clarification apportés par ses pairs ou par l'enseignant.

1

Compétence très peu développée

Avec l'aide de l'enseignant, nomme les éléments du décor ainsi que les conventions de jeu. Poursuit sa communication avec le soutien de l'enseignant. Communique sommairement son appréciation et partage son expérience d'appréciation.

Arts plastiques

Compétence 1 : Créer des images personnelles

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations de création variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des images personnelles, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'exploiter des propositions de création variées en tenant compte de son cheminement graphique et artistique;*
- *de transformer la matière en faisant appel à la mémoire, à l'observation ou à l'invention;*
- *de créer ses images en ayant accès à des matériaux et à des outils traditionnels ou numériques;*
- *d'enrichir ses images en puisant dans une documentation diversifiée.*

(Voir le Programme de formation, p. 404-405.)

Créer des images personnelles

5

Compétence marquée

S'inspire de ressources artistiques et d'événements culturels pour développer ses idées. Conserve et consulte des traces de ses idées et de ses expérimentations dans un outil de consignation. Utilise, dans ses créations, des éléments et des moyens inusités d'exploiter la matière (gestes transformateurs). Justifie l'utilisation des éléments du langage plastique et l'organisation des composantes de son image en établissant des liens avec son intention de création. Réutilise ses apprentissages dans d'autres contextes et propose des solutions de rechange face aux situations imprévues.

4

Compétence marquée

Utilise plusieurs ressources différentes pour sa recherche d'idées. Exploite les possibilités d'utilisation des matériaux et des outils, choisit les gestes appropriés et transpose ses expérimentations dans son projet de création. Utilise des textures et des motifs variés et exploite les propriétés de la couleur pour nuancer les éléments représentés. Fait ressortir les principaux éléments de sa réalisation et traite de façon authentique les éléments du langage plastique et de l'organisation de l'espace. Révise ses choix, persévère dans sa démarche et utilise la critique reçue pour améliorer ses créations. Explique le sens de sa création et justifie ses stratégies dans un outil de consignation.

3

Compétence acceptable

Tient compte de la proposition de création, utilise les ressources documentaires proposées et discute avec ses pairs pour trouver des idées. Fait une esquisse de son projet de création et organise son environnement de travail. Expérimente des moyens d'exploiter la matière (gestes transformateurs) et différentes possibilités d'utilisation des matériaux. Emploie l'énumération, la juxtaposition ou la superposition de même que la perspective en diminution ou avec chevauchement pour organiser et représenter l'espace. Choisit les matériaux et les outils appropriés et mène son projet à terme. Décrit les étapes de sa création à l'aide des principaux termes du vocabulaire propre aux arts plastiques et reçoit positivement la critique de ses pairs.

2

Compétence peu développée

Se renseigne auprès de ses pairs ou de l'enseignant sur la tâche à réaliser et rassemble le matériel nécessaire pour élaborer sa création. Réalise ses images à partir de quelques éléments familiers en relation avec la proposition de création. Emploie des gestes simples et des matériaux familiers pour concrétiser son projet. Organise l'espace en ayant recours à des notions simples (énumération, juxtaposition ou superposition).

1

Compétence très peu développée

Ébauche ses réalisations à partir de la première idée de création. Réalise son image avec l'aide de ses pairs ou de l'enseignant. Utilise telles quelles les couleurs mises à sa disposition, applique la couleur en aplat et organise l'espace de façon impulsive en y intégrant peu d'éléments.

Arts plastiques

Compétence 2 : Créer des images médiatiques

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations de création variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des images médiatiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'exploiter des propositions de création médiatique en tenant compte de la fonction du message (informer, persuader, divertir);*
- *de transformer la matière en faisant appel à la mémoire, à l'observation ou à l'invention;*
- *de créer ses images en ayant accès à des matériaux et à des outils traditionnels ou numériques;*
- *de tenir compte des codes visuels pour augmenter l'efficacité du message;*
- *d'enrichir ses images en puisant dans une documentation diversifiée.*

(Voir le Programme de formation, p. 406-407.)

Créer des images médiatiques

5

Compétence marquée

Développe ses idées de façon autonome en consultant des ressources variées. Recueille des informations pertinentes pour préciser le message à véhiculer et planifie son intention de création médiatique. Propose différentes possibilités d'organisation de l'espace et raffine les moyens utilisés pour exploiter la matière (gestes transformateurs). Explique ses choix de codes visuels, de symboles, de formes et de couleurs en fonction des caractéristiques du public cible et du message à véhiculer. Réutilise ses apprentissages dans d'autres contextes et propose des solutions de rechange face aux situations imprévues.

4

Compétence assurée

Détermine dès le départ les caractéristiques du public cible et donne au message médiatique la fonction appropriée (informer, persuader, divertir). Consulte des ressources variées pour la recherche d'idées et adapte celles-ci à sa création médiatique. Choisit des codes visuels et organise les composantes de l'image pour communiquer un message clair et univoque. Sa réalisation traite de façon personnelle les éléments du langage plastique et tient compte du public cible. Exploite plusieurs possibilités d'utilisation des matériaux et des outils ainsi que les propriétés des couleurs et organise l'espace de façon différente d'une création à l'autre. Relève les améliorations à apporter à sa création et reconsidère ses choix en cours de réalisation tout en tenant compte de la critique reçue.

3

Compétence acceptable

Fait des recherches surtout à partir des ressources proposées par l'enseignant et échange avec ses pairs pour trouver des idées. Consigne des idées et fait une esquisse en vue d'élaborer son projet de création médiatique. Emploie l'énumération, la juxtaposition ou la superposition pour organiser l'espace. Utilise des moyens déjà expérimentés pour exploiter la matière (gestes transformateurs) et produit des couleurs à partir de mélanges. Réalise son image médiatique en utilisant la démarche proposée et mène son projet à terme. Relève les éléments réussis de sa création médiatique en utilisant les principaux termes du vocabulaire disciplinaire.

2

Compétence peu développée

Pose des questions pour clarifier la tâche et prépare le matériel nécessaire à sa réalisation. Utilise son outil de consignation, à la suggestion de l'enseignant. Fait des essais à l'aide des matériaux proposés. Transmet un message simple dans sa réalisation médiatique en utilisant les codes visuels suggérés par l'enseignant. Réalise son image médiatique en employant des gestes simples et des matériaux familiers pour concrétiser sa réalisation.

1

Compétence très peu développée

Ébauche sa réalisation à l'aide de codes visuels connus, détermine un public cible et réalise son image avec l'aide de l'enseignant. Exécute les gestes de base en exploitant les matériaux suggérés et insère dans l'image les éléments médiatiques proposés.

Arts plastiques

Compétence 3 : *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques*

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'appréciation variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de prendre part à des activités d'observation de productions artistiques comprenant les réalisations de ses pairs;*
- *de prendre contact avec un répertoire visuel varié;*
- *de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires visuelles ou numériques;*
- *de comparer ses pistes d'observation avec celles de ses pairs;*
- *de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit.*

(Voir le Programme de formation, p. 408-409.)

Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques

5

Compétence marquée

Relève et explique des éléments expressifs perçus dans la réalisation artistique. Souligne les principales caractéristiques de l'œuvre en repérant des aspects historiques et socioculturels. Fait des liens entre la réalisation artistique et des œuvres ou des objets du patrimoine culturel vus antérieurement. Propose des critères d'observation pour l'appréciation et pose des questions qui suscitent des échanges avec ses pairs. Met à profit le résultat de ses recherches documentaires pour enrichir son appréciation. Justifie son interprétation du sens de l'œuvre ou de la réalisation par des arguments qui tiennent compte de ses composantes. Relève les apprentissages réalisés au cours de l'expérience d'appréciation.

4

Compétence assurée

Décrit les techniques et les éléments du langage plastique utilisés ainsi que les caractéristiques de la réalisation artistique observée. Relève des similitudes entre des éléments de contenu vus en classe et des aspects de l'œuvre. Fait des liens entre ses repères culturels et les éléments observés dans la réalisation artistique en faisant ressortir les caractéristiques des différents styles. Relève les éléments qui favorisent l'efficacité d'un message médiatique en rapport avec le public cible. Révise les propos de sa communication à la lumière des échanges avec ses pairs. Communique son appréciation en utilisant les termes du vocabulaire disciplinaire et les règles de l'écriture et de la communication. Décrit les moments importants de son expérience d'appréciation.

3

Compétence acceptable

Utilise les stratégies d'observation proposées par l'enseignant et consulte les ressources documentaires mises à sa disposition. Indique si la réalisation artistique est ancienne ou contemporaine et rend compte d'un effet ressenti associé à un élément observé dans la réalisation. Nomme, à partir d'une reproduction, la technique utilisée par l'artiste (dessin, peinture, collage, modelage, etc.) et reconnaît des notions simples de l'organisation de l'espace (énumération, juxtaposition, superposition). Reconnaît une image médiatique parmi plusieurs œuvres et relève sur cette image le message et certains codes visuels. Formule son appréciation en tenant compte des critères retenus et relève des similitudes et des différences entre son appréciation et celle des autres.

2

Compétence peu développée

Pose des questions pour comprendre la tâche d'appréciation et s'exprime brièvement sur l'effet ressenti lors de l'observation. Relève des formes, des lignes, des couleurs, des textures et des motifs qui composent l'œuvre. Ébauche une petite « histoire » à partir d'éléments évidents de l'œuvre. Émet un commentaire sur ce qu'il connaît de la réalisation artistique et poursuit sa communication avec l'aide de l'enseignant. Communique sommairement son appréciation en tenant compte d'un critère proposé par l'enseignant et relate un fait signifiant de son expérience.

1

Compétence très peu développée

Repère, avec l'assistance de l'enseignant, les éléments évidents de la réalisation en relevant les principales formes et couleurs de l'œuvre observée. Consigne des observations générales faites par ses pairs et souligne un fait de son expérience d'appréciation.

Danse

Compétence I : Créer des danses

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations de création variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des danses, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'exploiter des propositions de création variées;*
- *de réaliser diverses expériences d'improvisation (libre ou structurée) ou des expériences de composition;*
- *de travailler seul ou en interaction avec ses camarades (en petit groupe ou avec un partenaire);*
- *d'enrichir ses créations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées.*

(Voir le Programme de formation, p. 424-425.)

Créer des danses

5

Compétence marquée

Propose un projet de création inusité et consulte des sources variées pour alimenter sa création. Utilise la représentation symbolique pour traduire des idées en mouvement. Utilise les éléments du langage de la danse de façon innovatrice et a recours à l'improvisation pour développer une gestuelle personnelle. Ajoute des mouvements recherchés pour faire progresser ses créations. Utilise plusieurs procédés de composition et intervient pour dynamiser l'équipe en assumant différents rôles (répétiteur, chorégraphe, notateur, etc.). Rectifie et justifie ses choix chorégraphiques pour faire évoluer la création.

4

Compétence assurée

Discute avec ses pairs de ses idées chorégraphiques et pose des questions pertinentes pour les préciser. Propose des pistes pour développer ses idées et celles de ses pairs. Consigne les idées explorées tout au long du processus de création et réutilise ses expérimentations dans de nouveaux contextes de création. Explore et modifie les mouvements de différentes façons pour éviter les stéréotypes et relève les points forts de ses explorations. Trouve des solutions aux problèmes soulevés par des incidents de parcours et gère son temps en tenant compte des étapes de sa création. Utilise ses habiletés techniques pour améliorer ses créations et choisit des structures chorégraphiques appropriées pour les réaliser. Tient compte de la critique constructive et suggère des améliorations à apporter dans les créations personnelles ou collectives.

3

Compétence acceptable

Fait une ébauche de son projet de création et consigne les principales actions réalisées. S'engage physiquement dans la recherche de mouvements et recourt à l'improvisation dans les ateliers d'exploration. Choisit des éléments scénographiques et rassemble le matériel nécessaire au travail de création (objets, costumes, musique, accessoires, etc.). Utilise des éléments simples du langage de la danse (formes, mouvements de base, directions, rythmique simple, etc.) et des structures chorégraphiques déjà expérimentées qui comportent un début, un développement et une fin. S'exerce pour améliorer la qualité de sa création et mène son projet à terme. Donne son accord aux idées des autres en réalisant la tâche qui lui est attribuée par l'équipe. Emploie les principaux termes du vocabulaire de la danse pour communiquer.

2

Compétence peu développée

Retient quelques éléments de la proposition de création et ébauche sa danse à partir de la première idée trouvée. Pour réaliser sa création, invente des mouvements à partir d'une source musicale, mime des gestes et les additionne pour créer un enchaînement. Utilise surtout les extrémités des parties du corps, les niveaux (haut, moyen, bas) et des actions spatiales simples (se rencontrer, se séparer, etc.) pour créer du mouvement. Recherche l'approbation ou demande l'aide de ses pairs ou de l'enseignant pour poursuivre son travail de création. Présente ses créations devant ses pairs à différents moments du processus.

1

Compétence très peu développée

Joue un rôle restreint au sein de l'équipe. Choisit une position de départ et une position finale pour sa création. Invente une phrase d'au moins trois mouvements en reproduisant des mouvements stéréotypés et en imitant ceux observés en classe. Réutilise les mêmes mouvements d'une création à l'autre. Observe le travail de création de ses pairs.

Danse

Compétence 2 : Interpréter des danses

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'interprétation variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interpréter des danses, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'interpréter ses propres créations, celles des autres élèves et de l'enseignant ainsi que des extraits de danses dans un large répertoire d'œuvres de divers genres et styles;*
- *de prendre en considération différents paramètres (espaces scénique et scénographique, supports diversifiés, technologies de l'information et de la communication);*
- *de travailler avec un petit groupe, avec un partenaire ou, à l'occasion, en grand groupe;*
- *d'utiliser des ressources documentaires et artistiques diversifiées et, de façon ponctuelle, les ressources culturelles disponibles dans son milieu.*

(Voir le Programme de formation, p. 426-427.)

Interpréter des danses

5

Compétence marquée

Propose une solution pour surmonter un problème d'ordre technique repéré dans un enchaînement et démontre du leadership pendant le travail d'interprétation. Utilise l'espace au maximum pendant ses déplacements. Ajuste l'énergie des mouvements au caractère expressif de la danse et a recours à l'improvisation au moment d'un incident de parcours dans l'interprétation de la danse. Ajuste rapidement son interprétation aux changements chorégraphiques et scéniques. Fait part de ses images intérieures associées au mouvement et décrit les améliorations apportées à l'interprétation de la danse.

4

Compétence assurée

Répète la danse de façon autonome et détecte ses erreurs d'enchaînement. Manifeste une présence corporelle soutenue et exécute les mouvements selon la durée, l'amplitude et les transferts de poids requis. Conserve les points de repère appropriés (focus) tout au long de la danse. Exécute les transitions avec fluidité, maintient l'interaction nécessaire au cours d'une danse avec partenaire et manipule avec aisance les accessoires prévus pour l'interprétation. Met en valeur le caractère expressif de la danse et demeure concentré en interprétant la danse malgré les imprévus. S'ajuste aux modifications chorégraphiques apportées et fait progresser son interprétation à la suite des commentaires de ses pairs. Décrit les apprentissages réalisés et communique en utilisant les termes du vocabulaire disciplinaire.

3

Compétence acceptable

Répète les enchaînements à faire avec l'aide de ses pairs et exécute ses mouvements en ayant recours à des repères visuels et auditifs. Applique les principes de latéralité et de coordination dans une séquence d'actions non locomotrices et exécute correctement les danses de tempo moyen. Corrige son alignement en réponse à des indications précises (ajustement à l'aide de manipulation, de rétroaction tactile). Exécute la danse en tenant compte des conventions scéniques de base (entrée, sortie, conscience du public) et selon l'espace général établi. Répond aux indications chorégraphiques et maintient la position finale durant le temps précisé. Interprète la danse sans mouvements parasites et conserve sa concentration devant un public. Reçoit positivement les commentaires constructifs de ses pairs et communique verbalement ses difficultés d'interprétation.

2

Compétence peu développée

Fait les mouvements importants des moments clés de la chorégraphie et reproduit globalement des mouvements de la danse à interpréter. Exécute les mouvements associés à des patrons rythmiques simples et utilise la musique comme repère pour exécuter une séquence de mouvements. Répète, avec l'aide de ses pairs, une séquence de mouvements pour la mémoriser et exécute les séquences de groupe devant ses pairs. Répète un enchaînement lorsque l'enseignant lui en signale le besoin et demande de l'aide pour surmonter une difficulté.

1

Compétence très peu développée

Interprète la danse en effectuant des déplacements simples (devant, derrière, de côté) et en mobilisant uniquement certaines parties du corps dans l'exécution de ses mouvements. Prend la position de départ et la place appropriées pour commencer la danse. Se place à l'arrière du groupe pour suivre ses pairs et calque leurs mouvements pour exécuter une séquence ou des parties de la danse.

Danse

Compétence 3 : Apprécier des danses

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'appréciation variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à apprécier des danses, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de prendre part à des activités d'observation d'extraits d'œuvres chorégraphiques comprenant les réalisations de ses pairs;*
- *de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires;*
- *de se référer à des œuvres provenant d'un répertoire diversifié;*
- *de comparer ses observations à celles de ses pairs en les partageant avec eux;*
- *de s'exprimer verbalement ou par écrit.*

(Voir le Programme de formation, p. 428-429.)

Apprécier des danses

5

Compétence marquée

Fait remarquer des qualités dynamiques du mouvement qui ont un effet sur l'interprétation de la danse et relève, s'il y a lieu, des éléments historiques liés aux origines de l'œuvre chorégraphique observée. Suggère des critères d'observation pour l'appréciation et pose des questions qui suscitent des échanges sur l'œuvre, la réalisation ou la danse. Échange avec ses pairs sur ses observations et sur les effets ressentis (émotions, sensations, impressions). Consulte de façon autonome son outil de consignation et utilise le résultat de ses recherches documentaires pour enrichir son appréciation. Relève les apprentissages réalisés au cours de l'expérience d'appréciation.

4

Compétence assurée

Fait remarquer une qualité d'interprétation et formule des commentaires sur la structure chorégraphique de la danse. Relève les similitudes entre des éléments de contenu travaillés en classe et des aspects de la danse. Fait des liens entre ce qu'il a ressenti et certains éléments expressifs présents dans la danse. Pose des questions pour approfondir sa compréhension de la danse et consigne des éléments pertinents pour son appréciation. Justifie son appréciation par des arguments qui tiennent compte de ses propres repères. Respecte la diversité des points de vue exprimés par ses pairs et révisé les propos de sa communication à la lumière des échanges avec ceux-ci. Communique son appréciation en utilisant les termes du vocabulaire disciplinaire et les règles de l'écriture et de la communication. Décrit les moments importants de son expérience d'appréciation.

3

Compétence acceptable

Utilise les stratégies d'observation proposées par l'enseignant et résume le sens général (thématique, histoire, symbolique) de la danse observée. Relève des éléments qui composent la danse et souligne des associations évidentes entre la gestuelle et le support sonore. Partage ses réactions et ses émotions et les associe parfois à des éléments de la danse observée. Construit son appréciation à partir de la documentation mise à sa disposition et formule cette appréciation en tenant compte de critères retenus. Appuie son appréciation sur ses propres repères esthétiques.

2

Compétence peu développée

Relève des éléments de base du langage de la danse et nomme des notions simples de l'organisation chorégraphique présentes dans la danse observée. Souligne un effet visuel provoqué par des éléments chorégraphiques. Consigne des observations relatives à l'œuvre ou à la réalisation lorsque l'enseignant le lui rappelle. Tient compte, dans son appréciation, d'un critère proposé. Modifie son point de vue selon les éléments de clarification apportés par ses pairs ou par l'enseignant. Communique sommairement son appréciation et formule son jugement en se basant sur des stéréotypes.

1

Compétence très peu développée

Avec l'assistance de l'enseignant, relève des éléments simples qui composent la danse et émet un commentaire sur les costumes, la musique ou les effets sonores présents dans la danse observée. Formule son jugement à partir des expressions « j'aime » ou « je n'aime pas » et commente brièvement son expérience d'appréciation.

Musique

Compétence 1: Créer des œuvres musicales

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations de création variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des œuvres* musicales, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'exploiter des propositions de création variées;*
- *de réaliser diverses expériences d'improvisation mélodique ou rythmique, d'arrangements pour petites formations ou de composition et d'invention;*
- *d'utiliser des moyens sonores variés (voix, corps, objets sonores, instruments de percussion, instruments mélodiques divers et instruments issus des technologies de l'information et de la communication);*
- *d'enrichir ses créations en ayant recours à des ressources documentaires et artistiques diversifiées.*

(Voir le Programme de formation, p. 446-447.)

* Le mot œuvre est utilisé dans son acception large : il désigne autant la réalisation d'un élève que celle d'un compositeur ou d'un créateur.

Créer des œuvres musicales

5

Compétence marquée

Planifie ses projets en déterminant, dès le départ, l'ensemble des étapes. Utilise plus d'un procédé de composition et explore des structures non conventionnelles dans ses créations. Compose ou improvise une mélodie sur une structure harmonique (pentatonique, blues, etc.). À partir d'un thème musical, invente une variation ou fait un arrangement simple. Exploite les éléments musicaux au-delà des modèles vus en classe et utilise des instruments de façon inusitée pour créer des sonorités nouvelles. Intervient pour favoriser le travail d'équipe (démontre du leadership) dans le but d'organiser et d'améliorer une création collective.

4

Compétence assurée

Propose des projets de création et se réfère à son outil de consignation tout au long du travail. Explore spontanément plusieurs pistes de travail, établit un plan sommaire et expérimente différentes manières d'exploiter ses idées. Utilise de façon appropriée des expérimentations antérieures. Écrit la partition en employant un code (traditionnel, conventionnel ou inventé) et ajoute des éléments expressifs pour caractériser certains passages. Joue sa création dans le but de procéder à des ajustements et propose des solutions aux difficultés rencontrées. Partage les rôles avec ses pairs selon la tâche à réaliser et fait des commentaires pertinents sur le travail de son équipe. Décrit les étapes de sa démarche de création. Justifie son choix des idées exploitées, des éléments du langage musical et de structure ainsi que des moyens sonores utilisés.

3

Compétence acceptable

Soumet des idées de création, explore différents moyens sonores et sélectionne les idées et les expérimentations qui ont un lien avec son projet. Pour réaliser ses créations, traduit en sons des actions de la vie courante, fait des variations rythmiques à partir d'une séquence sonore ou modifie une mélodie connue. Dans les limites du registre de base de son instrument, fait une courte improvisation dans une mélodie trouée ou compose une mélodie en utilisant une forme musicale ou un procédé de composition simple. Insère dans sa création des effets sonores et des éléments musicaux expérimentés auparavant. En utilisant un code personnel, fait une esquisse de partition. Relève les difficultés rencontrées et poursuit sa création lorsqu'on lui signale des pistes de travail pour mener son projet à terme. Utilise les principaux termes du vocabulaire musical pour communiquer.

2

Compétence peu développée

Retient un ou deux éléments de la proposition et ébauche la création à partir d'idées trouvées par ses pairs. Utilise les moyens sonores dans un registre restreint et fait des essais d'enchaînements de notes. Invente un patron rythmique répétitif (ostinato rythmique) ou improvise une séquence rythmique simple. Complète une mélodie avec des sons conjoints et des notes répétées. Invente une mélodie en utilisant au moins trois notes à partir d'un patron rythmique de base. Garde quelques traces de ses créations en les consignant de façon simple.

1

Compétence très peu développée

Utilise la première idée proposée et explore des moyens sonores par tâtonnement pour la traduire en sons. Reproduit des sonorités entendues dans la classe et utilise un seul moyen sonore dans sa création. Réalise la tâche avec une aide soutenue et joue un rôle restreint au sein de l'équipe. Utilise un vocabulaire de base pour parler de son travail et pour faire des remarques spontanées sur les créations du groupe.

Musique

Compétence 2 : Interpréter des œuvres musicales

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'interprétation variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interpréter des œuvres musicales, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de jouer des œuvres musicales tirées d'un large répertoire ainsi que ses propres créations et celles de ses pairs;*
- *d'utiliser sa voix, son instrument ou d'autres moyens sonores dans divers contextes acoustiques;*
- *de jouer des œuvres musicales pour grandes et petites formations ou de jouer parfois comme soliste à l'intérieur d'un groupe;*
- *de présenter son interprétation devant un auditoire.*

(Voir le Programme de formation, p. 448-449.)

Interpréter des œuvres musicales

5

Compétence marquée

Accorde son instrument de manière autonome et joue à la première lecture une courte pièce. Interprète la pièce en mettant en valeur son caractère expressif. Interprète les pièces d'un répertoire supplémentaire et joue les notes de difficulté supérieure suggérées dans la partition. Démontre du leadership au sein de la formation. Prend la responsabilité d'une section durant les répétitions et dirige à l'occasion une petite formation tout en participant à l'interprétation. Suggère des améliorations à apporter à l'interprétation de la pièce.

4

Compétence assurée

Joue une pièce de façon expressive. Maintient un contact visuel avec le chef et répond à ses indications pour s'ajuster au jeu d'ensemble. Repère à la première lecture les principaux éléments musicaux de sa partition. Rattrape le jeu d'ensemble en localisant, dans sa partition, l'endroit où reprendre. Joue à l'occasion les mesures de solo d'une pièce ou une autre partition que la sienne. Au besoin, ajoute sur sa partition des annotations pertinentes et rectifie son jeu de façon autonome. Fait part de ses stratégies d'interprétation et propose des solutions aux problèmes qui surviennent.

3

Compétence acceptable

Joue sa partition selon l'armure et les signes de nuance. Respire de façon à produire des sons stables, à la bonne hauteur et de durée appropriée. Contribue au jeu d'ensemble en enchaînant les phrases musicales, en reprenant correctement après les mesures de silence et en maintenant la pulsation tout au long de la pièce. Dégage les principales caractéristiques de la partition telles que les séquences rythmiques, les signes d'articulation et les similitudes ou les différences entre certains passages. S'exerce volontiers à son instrument et fait remarquer les améliorations apportées à son jeu. Utilise les termes musicaux appropriés à la situation d'interprétation.

2

Compétence peu développée

Joue les phrases musicales de base d'une partition en produisant l'ensemble des sons qu'elle comporte. Emploie le doigté de base de son instrument et les techniques élémentaires de production du son. Se prépare à jouer en adoptant la posture appropriée et en s'exerçant individuellement. Manipule son instrument avec soin et en détecte les déficiences. Corrige son jeu à condition qu'on lui souligne ses erreurs techniques et ses erreurs de lecture. Participe aux répétitions et au jeu collectif selon les règles de musique d'ensemble.

1

Compétence très peu développée

Joue quelques-unes des parties simples d'une pièce. Joue les notes du registre élémentaire de son instrument en utilisant les doigtés simples. Identifie les notes et les silences sur la portée. Repère la mesure demandée dans la partition. Apporte le matériel nécessaire et s'installe adéquatement pour jouer. Utilise l'instrument assigné selon les règles d'utilisation appropriées.

Musique

Compétence 3 : Apprécier des œuvres musicales

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'appréciation variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à apprécier des œuvres musicales, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *de prendre part à des activités d'écoute d'extraits d'œuvres musicales comprenant les réalisations de ses pairs et celles de compositeurs appartenant à des époques et à des cultures diverses;*
- *de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires;*
- *de partager son expérience avec ses pairs;*
- *de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit.*

(Voir le Programme de formation, p. 450-451.)

Apprécier des œuvres musicales

5

Compétence marquée

Souligne l'apport de l'organisation mélodique d'une œuvre à son caractère expressif et fait remarquer les liens entre les principales caractéristiques d'un style musical et l'effet ressenti. Relève des éléments liés au contexte historique et établit des liens entre le milieu socioculturel et les œuvres issues de ce milieu. Relève les similitudes et les différences entre deux œuvres entendues pour appuyer son appréciation. Pose des questions qui suscitent des échanges sur l'œuvre et utilise le résultat de ses recherches documentaires pour enrichir son appréciation. Relève les apprentissages réalisés au cours de l'expérience d'appréciation.

4

Compétence assurée

Relève les éléments constitutifs de l'œuvre, situe son contexte socioculturel à partir des moyens sonores utilisés et souligne la contribution du type de formation (ensemble à cordes, ensemble à percussions, etc.) dans une œuvre musicale descriptive. Fait remarquer l'influence de certains éléments expressifs sur le caractère d'une œuvre et relève des similitudes entre des éléments de contenu vus en classe et des aspects qui composent l'œuvre. Révise les propos de sa communication à la lumière des échanges avec ses pairs. Décrit les moments importants de son expérience d'appréciation et communique cette appréciation en utilisant les termes du vocabulaire disciplinaire et les règles de l'écriture et de la communication.

3

Compétence acceptable

Pose des questions pour comprendre les critères retenus et garde des traces de ses réactions à la suite de l'audition d'une œuvre musicale. Consulte, avec l'aide de l'enseignant, les ressources documentaires mises à sa disposition et fait remarquer le style d'une œuvre issue de ses propres repères. Relève dans l'œuvre des éléments musicaux inusités, des contrastes, la reprise d'une phrase musicale ainsi que des notions élémentaires de l'organisation mélodique et rythmique d'une œuvre. Appuie ses propos en établissant des liens entre deux œuvres et formule son appréciation en tenant compte des critères retenus.

2

Compétence peu développée

Relève des éléments connus du langage musical présents dans l'œuvre et construit son appréciation à partir d'un élément de l'œuvre entendue. Porte attention aux opinions exprimées et modifie son point de vue selon les éléments de clarification apportés par ses pairs ou par l'enseignant. Relate un fait signifiant de son expérience et communique sommairement son appréciation.

1

Compétence très peu développée

Identifie un instrument utilisé dans l'œuvre et relève, avec l'aide de l'enseignant, des aspects élémentaires du langage musical de l'œuvre entendue. Parle brièvement de ce qu'il a ressenti lors de l'écoute. Communique sommairement son appréciation avec le soutien de l'enseignant.

ÉCHELLES des niveaux de **COMPÉTENCE**

Enseignement secondaire
Premier cycle

DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Éducation physique et à la santé

Enseignement moral

Enseignement moral et religieux catholique

Enseignement moral et religieux protestant



Éducation physique et à la santé

Compétence 1 : Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'être en relation avec lui-même et avec le monde physique dans lequel il évolue;*
- *de se mouvoir avec assurance;*
- *d'apprendre à se comporter de façon sécuritaire autant dans des situations de pratique d'activités physiques que dans la vie quotidienne.*

(Voir le Programme de formation, p. 476-477.)

Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques

5

Compétence marquée

Envisage toutes les options d'une tâche à réaliser et en prévoit les conséquences. Exécute des mouvements et des actions motrices en utilisant la force, la vitesse et la direction de façon optimale, selon les résultats attendus. Ajuste de lui-même ses actions motrices en tenant compte des consignes et des contraintes associées à l'environnement physique (climat, terrain, obstacles, etc.) et justifie les ajustements apportés. Démontre une efficacité motrice dans l'exécution des éléments techniques de plusieurs activités physiques. Recherche l'opinion des autres sur sa prestation et apporte des suggestions ou des commentaires constructifs sur celle des autres. Relève, pour un même type d'activités physiques, ses réussites et ses difficultés selon ses choix, les phases de l'action et ses résultats. Démontre une maîtrise de soi dans toutes les étapes de l'activité et intervient pour assurer sa sécurité et celle des autres.

4

Compétence assurée

Sélectionne avec justesse, en tenant compte de ses capacités physiques, une variété d'actions motrices dans plus d'un type d'activités physiques. Se prépare de façon adéquate avant le début d'une activité. Enchaîne et combine de façon appropriée les actions motrices (ex. : course d'élan, impulsion, envol et réception) et les différentes phases d'exécution de mouvement (ex. : l'armé, la poussée, etc.) propres à la tâche. Trouve des moyens pour augmenter son efficacité motrice et améliorer ses résultats. Souligne ses points forts et relève les améliorations à apporter à sa prochaine prestation. Encourage ses pairs et relève leurs réussites et les points à améliorer dans l'exécution de leurs actions motrices. Assure sa sécurité à chacune des étapes de l'activité.

3

Compétence acceptable

Explique ses choix d'actions motrices selon les indications reçues au départ (règles de base, indications sur la tâche, etc.) et considère une option à la fois. Enchaîne dans l'ordre et avec continuité des actions motrices appropriées à l'activité physique. Pose des questions pour s'améliorer et ajuste ses actions motrices à la suite de la rétroaction de ses pairs ou de l'enseignant. Applique les consignes et les règles de sécurité requises dans les étapes de l'activité. A occasionnellement besoin d'aide pour réaliser les étapes de la démarche.

2

Compétence peu développée

Connaît les caractéristiques du contexte de la tâche à réaliser et sélectionne une ou plusieurs actions motrices appropriées à l'activité. Participe à l'activité sans se fixer d'objectifs précis. Exécute des enchaînements d'actions motrices avec des temps d'arrêt ou des ralentissements occasionnels. Réalise avec de l'aide les actions motrices requises pour la tâche et persévère malgré ses difficultés. Identifie, avec le soutien de l'enseignant, les difficultés rencontrées au cours de sa prestation. Respecte la plupart des consignes et applique les règles de sécurité avec des rappels soutenus.

1

Compétence très peu développée

Effectue une séance d'échauffement dirigée par l'enseignant. Exécute des actions motrices de locomotion, de non-locomotion et de manipulation qui sont communes à plusieurs activités physiques. Réalise, avec une aide constante, de nouvelles actions motrices. Exécute des actions motrices de façon isolée en contrôlant son équilibre sur une courte période.

Éducation physique et à la santé

Compétence 2 : Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'élaborer divers plans pour ajuster ses actions à celles des autres, les synchroniser et communiquer avec les autres élèves;*
- *de travailler en duo ou avec ses coéquipiers et ses opposants pour réaliser une tâche commune;*
- *de manifester un esprit sportif, aussi bien dans la victoire que dans la défaite.*

(Voir le Programme de formation, p. 478-479.)

Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques

5

Compétence marquée

Tient compte, au cours de l'élaboration du plan d'action, de plusieurs paramètres à la fois (consignes, environnement physique, habileté motrice, etc.) et apporte des éléments de solution aux problèmes anticipés. Trouve des éléments de solution aux problèmes constatés au cours des étapes d'exécution ou d'évaluation du plan d'action. Incite les autres élèves à appliquer ces solutions. Sait s'ajuster aux aspects imprévisibles de l'activité et au potentiel de ses coéquipiers. S'assure que tous ses coéquipiers connaissent et respectent la stratégie. Combine efficacement différents types d'enchaînements d'actions. Assume pleinement toutes les tâches liées au rôle de capitaine. Démontre une maîtrise de soi dans tous les contextes et pose des gestes pour assurer sa sécurité et celle des autres.

4

Compétence assurée

Propose des solutions à toutes les étapes de l'activité en tenant compte des opinions de ses coéquipiers. Définit la stratégie en fonction des forces et des difficultés de ses opposants. Détermine, au cours de l'étape d'évaluation du plan d'action, les éléments (tactiques, actions motrices, stratégies, etc.) à réinvestir dans d'autres types d'activités. Relève les causes de ses réussites et de ses difficultés en vue des prochaines prestations. Joue avec aisance différents rôles dans l'activité (attaquant, défenseur, soutien, etc.). Exécute et enchaîne avec justesse, dans le respect des règles de l'activité, des actions tant offensives que défensives (feintes, esquives, etc.). Coopère durant les trois étapes de l'activité (élaboration, exécution et évaluation du plan d'action). Assume le rôle d'arbitre ou de juge de ligne. Ajuste ses actions pour assurer sa sécurité et celle des autres. Félicite ses coéquipiers et ses opposants pour leurs bons coups. Encourage ses pairs et les incite au dépassement.

3

Compétence acceptable

Participe à l'exécution de certaines stratégies prévues au plan d'action en jouant volontiers le rôle qui lui est attribué. Au cours de l'étape d'évaluation du plan d'action, identifie ses réussites et ses difficultés et pose des questions pour s'améliorer. Possède un répertoire d'actions qu'il enchaîne de façon appropriée au cours de l'activité et persévère dans leur exécution malgré ses difficultés. Suit les déplacements de ses coéquipiers. Émet des messages appropriés à l'activité (visuel, sonore, verbal, tactile). Applique correctement le système de pointage et les règlements propres à l'activité et assume différents rôles de soutien technique (chronométrateur, marqueur, responsable du matériel, etc.). Utilise un langage et des gestes respectueux avec ses opposants et ses coéquipiers. Manipule avec soin le matériel et observe les consignes de sécurité.

2

Compétence peu développée

Participe à l'élaboration du plan d'action si l'activité l'intéresse. Émet des idées au moment de l'évaluation du plan d'action et exprime de la satisfaction dans le cas d'une activité réussie. Exécute toujours les mêmes actions offensives et défensives. Réalise des actions motrices, de locomotion, de non-locomotion et de manipulation qui sont communes à plusieurs activités.

1

Compétence très peu développée

En cours d'exécution, porte son attention uniquement sur l'objet. Se positionne adéquatement si on le lui indique. Attrape l'objet qui vient à lui. Lance l'objet de façon précise à un coéquipier rapproché. Imité certaines actions de ses coéquipiers. Joue le rôle qui lui est attribué et détecte ses difficultés avec le soutien de l'enseignant ou de ses coéquipiers. Manifeste son désir de jouer au moment de l'élaboration du plan d'action.

Éducation physique et à la santé

Compétence 3 : Adopter un mode de vie sain et actif

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à adopter un mode de vie sain et actif, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations à privilégier devraient permettre à l'élève :

- *d'exploiter de manière critique diverses sources d'information qui le renseignent sur les effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être;*
- *d'évaluer sa condition physique à l'aide de faits observables issus de sa propre pratique;*
- *de concevoir et de mettre en pratique un plan d'action visant à améliorer certaines de ses habitudes de vie et tenant compte des services offerts à l'école et dans la communauté.*

(Voir le Programme de formation, p. 480-481.)

Adopter un mode de vie sain et actif

5

Compétence marquée

Soulève des interrogations pertinentes au sujet des habitudes de vie et de leurs conséquences sur la santé et le bien-être à court, à moyen et à long terme. Informe ses pairs de façon spontanée sur ce qu'il a appris par ses recherches sur les habitudes de vie. Fait régulièrement, de façon autonome, une séance d'échauffement avant sa pratique d'activité physique et une séance d'étirement après celle-ci. Détermine divers moyens pour améliorer ou maintenir ses bonnes habitudes de vie. Se fixe des objectifs au-delà des normes établies pour son groupe d'âge et intègre à son quotidien des comportements sains et actifs qui vont lui permettre d'atteindre ses objectifs. Analyse les effets de l'intégration de saines habitudes de vie et de pratique d'activités physiques sur sa santé, son bien-être et sa condition physique.

4

Compétence assurée

Recherche de façon autonome des informations relatives aux bonnes habitudes de vie à partir de diverses ressources. Manifeste un esprit critique par rapport aux informations recueillies et à celles fournies par ses pairs. Établit un répertoire d'activités physiques qu'il peut pratiquer chez lui, à l'école ou dans sa communauté. Considère ses besoins et ses centres d'intérêt et élabore un plan structuré et efficace à partir de ses objectifs. Fait des liens entre les activités physiques pratiquées et celles qui servent à l'élaboration de son plan. Consigne régulièrement les traces des actions posées et identifie des changements à apporter à son plan, si nécessaire. Démontre une bonne condition physique quant à sa flexibilité, son endurance cardiorespiratoire et sa force-endurance. Évalue l'efficacité de sa démarche et les résultats obtenus selon ses réussites et ses difficultés. Réinvestit les apprentissages faits au cours de cette démarche dans des activités liées aux compétences *Agir* et *Interagir*.

3

Compétence acceptable

Distingue les bonnes habitudes de vie de celles qui sont néfastes pour sa santé. Consulte quelques ressources pertinentes. Se fixe des objectifs réalistes, élabore un plan pour modifier certaines habitudes de vie et explique les exigences qu'impose la mise en œuvre de son plan. Consigne la plupart des traces relatives à l'application de son plan à l'aide des outils proposés. Intègre progressivement de bonnes habitudes de vie dans son quotidien et maintient une pratique régulière d'activités physiques. Évalue l'amélioration de ses habitudes de vie et l'atteinte de ses objectifs à partir des traces consignées et de ses résultats. A occasionnellement besoin d'aide pour réaliser les étapes de la démarche.

2

Compétence peu développée

Inscrit dans son plan visant à améliorer ses habitudes de vie quelques actions à entreprendre et se fixe des objectifs peu adaptés à ses capacités. Consigne de façon sporadique les traces de ses actions et conserve le plan initial même si ce dernier s'avère peu efficace. Démontre peu de constance dans l'amélioration et le maintien d'une habitude de vie saine. Fait un bilan incomplet de ses habitudes de vie. Demande souvent de l'aide à chacune des étapes de la démarche.

1

Compétence très peu développée

Consigne des informations peu utiles à l'amélioration de ses habitudes de vie. A besoin d'une aide soutenue à chacune des étapes de la démarche. Pose peu de gestes pour maintenir une habitude de vie saine.

Enseignement moral
Enseignement moral et religieux catholique
Enseignement moral et religieux protestant

Un programme d'éthique et culture religieuse entrera en application en septembre 2008 en remplacement des trois programmes actuels (Enseignement moral, Enseignement moral et religieux catholique et Enseignement moral et religieux protestant). Conséquemment, ce document présente l'échelle des compétences portant sur les enjeux d'ordre éthique (*Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique* et *Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre*

éthique). Ces compétences, communes aux trois programmes actuels, feront partie du programme d'éthique et culture religieuse, sous une forme légèrement différente. Ce document présente aussi une échelle générique, c'est-à-dire à portée générale, pour permettre aux enseignants de situer le niveau de compétence atteint par les élèves pour les autres compétences de ces programmes et ainsi réaliser le bilan des apprentissages en juin 2007 et juin 2008.

| | Échelle des niveaux de compétence commune (p. 99) | Échelle des niveaux de compétence ayant une portée générale (p. 100-101) | |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Enseignement moral | <i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i> | <i>Construire un référentiel moral</i> | <i>Pratiquer le dialogue moral</i> |
| Enseignement moral et religieux catholique | <i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i> | <i>Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens</i> | |
| Enseignement moral et religieux protestant | <i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique</i> | <i>Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante</i> | <i>Agir dans le respect de la diversité religieuse</i> |

Enseignement moral

Enseignement moral et religieux catholique

Enseignement moral et religieux protestant

Compétences :

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

Échelle des niveaux de compétence commune aux trois disciplines

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique ou au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique, conformément aux exigences du Programme de formation.

(Voir le Programme de formation, p. 494-574.)

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

5

Compétence marquée

Examine toutes les facettes d'un enjeu d'ordre éthique. Cherche et utilise de façon autonome des ressources supplémentaires, entre autres des avis d'experts, pour étayer son point de vue sur les enjeux d'une situation. Utilise de lui-même des ressources connues dans un nouveau contexte. Repère les conséquences ou les répercussions d'une situation sur l'individu et la collectivité dans la perspective du mieux-vivre ensemble, des valeurs en cause et de la responsabilité personnelle. Met en pratique les options favorisant le mieux-vivre ensemble en posant des gestes concrets.

4

Compétence assurée

De façon autonome, utilise et propose, le cas échéant, des sources d'information pertinentes et variées pour l'analyse d'une situation comportant un enjeu d'ordre éthique. Nomme des valeurs en présence dans une telle situation. Effectue un parallèle entre les valeurs présentes dans une situation et celles d'un personnage actuel ou passé (ex. : personnage biblique, témoin). Établit des liens entre un enjeu et des référents variés et pertinents. Associe cet enjeu à un exemple tiré de son expérience personnelle. Adopte une position et la justifie à l'aide d'arguments éthiques. Exige qu'une option soit justifiée à l'aide de référentiels, y compris ceux de nature culturelle (ex. : prescriptions sociales, Bible, chartes, rites). Compare, dans une attitude de respect, différentes interprétations d'un point de vue. Clarifie un point de vue en le reformulant.

3

Compétence acceptable

Explique en ses mots ce qu'est un enjeu d'ordre éthique. Dégage un enjeu d'ordre éthique contenu dans une situation. Cherche à comprendre une situation en posant des questions, en dégagant quelques valeurs en présence et en associant un élément de cette situation à une référence (ex. : valeur, personnage, concept, attitude). Parmi plusieurs arguments, indique ceux qui sont les plus pertinents pour l'analyse d'une situation d'ordre éthique. Pose des questions pour mieux comprendre les divers points de vue de ses pairs. Décrit et compare, de façon cohérente, différents points de vue, y compris le sien. Donne des raisons appuyant ces points de vue. Propose des options possibles et leurs conséquences. Nomme des actions à poser en vue du mieux-vivre ensemble.

2

Compétence peu développée

Reconnaît un point de vue, une valeur ou une attitude ainsi que des acteurs (individus, institutions, etc.) et un problème présents dans une situation. Utilise une source d'information pour comprendre la situation. Nomme une conséquence ou une répercussion sur les individus découlant d'une situation donnée. Exprime son point de vue et écoute celui des autres. Formule une seule option face à une situation donnée. Exprime ses émotions et choisit une option centrée sur ses champs d'intérêt ou sur ceux de ses proches.

1

Compétence très peu développée

Nomme un élément constitutif d'une situation comportant un enjeu d'ordre éthique. Énonce des faits contenus dans une situation et exprime son opinion relativement à cette situation. Reconnaît un problème présent dans une situation avec l'aide de l'enseignant ou d'un pair. Trouve une option avec le soutien de l'enseignant ou de ses pairs.

Enseignement moral
Enseignement moral et religieux catholique
Enseignement moral et religieux protestant

Compétences :

Construire un référentiel moral

Pratiquer le dialogue moral

Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens

Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante

Agir dans le respect de la diversité religieuse

Échelle des niveaux de compétence ayant une portée générale

Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur cette échelle à portée générale le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui lui ont permis de démontrer ses compétences, conformément aux exigences du Programme de formation.

(Voir le Programme de formation, p. 494-574.)

Construire un référentiel moral

Pratiquer le dialogue moral

Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens

Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante

Agir dans le respect de la diversité religieuse

5

Compétence marquée

Mobilise des ressources diversifiées et exploite de manière judicieuse différentes sources d'information. Planifie l'ensemble des étapes de travail et réalise les tâches d'une façon personnelle. Approfondit les problèmes en posant des questions pertinentes et amène ses pairs à préciser leurs idées. Réalise des productions élaborées en les enrichissant par des éléments complémentaires à ce qui est attendu. Analyse sa démarche de façon rigoureuse tout au long des tâches et identifie par lui-même des ajustements ou des améliorations possibles à ses façons de faire ou à ses productions.

4

Compétence assurée

Manifeste une compréhension claire des situations proposées et recourt adéquatement au contenu de formation (notions, démarches, stratégies) pour réaliser les tâches. Détermine les étapes de travail importantes et utilise des sources d'information appropriées. Formule des solutions claires et les présente de façon structurée. Contribue de manière efficace aux travaux d'équipe. Établit des liens d'une situation à l'autre et emploie les principaux termes du vocabulaire disciplinaire pour communiquer.

3

Compétence acceptable

Mobilise les principaux éléments du contenu de formation (notions, démarches, stratégies) et réalise des productions comportant une structure de base. Utilise des informations tirées de la documentation fournie ou suggérée afin de trouver des réponses convenables aux problèmes posés. Réalise les tâches attribuées par l'équipe. Ajuste ses démarches ou ses réalisations lorsqu'on lui signale des pistes d'amélioration. Explique, au besoin, certaines étapes de sa démarche.

2

Compétence peu développée

Accomplit des tâches simples lorsque les étapes de réalisation sont explicitement établies ou en suivant un exemple. Réalise des productions sommaires ou fournit certains éléments de solution aux problèmes posés en faisant appel aux éléments de base du contenu de formation (notions, démarches, stratégies).

1

Compétence très peu développée

Réalise les tâches simples avec une aide soutenue. Trouve quelques informations dans la documentation fournie et les retranscrit telles que présentées en tout ou en partie. Entreprend tout de suite une action sans tenir compte d'une démarche. Réalise uniquement les étapes les plus simples des tâches ou des problèmes à résoudre.

