

Échelles des niveaux de compétence

Éthique et culture religieuse
Enseignement secondaire
1^{er} cycle



Échelles des niveaux de compétence

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Enseignement secondaire

1^{er} cycle

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

Les établissements d'enseignement sont autorisés à reproduire, en totalité ou en partie, ce document. S'il est reproduit pour vente, le prix ne devra pas excéder le coût de production.

Ce document est accessible dans Internet à l'adresse suivante :
[<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/echellessec.htm>].

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008-08-00833

ISBN 978-2-550-54691-7 (PDF)

Dépôt Légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	4
PRÉSENTATION	5
Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques	8
Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux	10
Compétence 3 : Pratiquer le dialogue	12

AVANT-PROPOS

Les échelles des niveaux de compétence présentées dans ce document constituent les références officielles à partir desquelles les enseignants du premier cycle du secondaire doivent réaliser le bilan des apprentissages des élèves en éthique et culture religieuse à compter de l'année scolaire 2008-2009.

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

PRÉSENTATION

Un outil officiel pour tous les enseignants

Les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans une perspective de reconnaissance des compétences, et leur utilisation, pour situer le niveau de compétence atteint par les élèves à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, est prescrite par le régime pédagogique (article 30.1).

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, tant au primaire qu'au secondaire.

Tableau 1
Structure des échelles des niveaux de compétence

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

Le contenu des échelles est en concordance avec celui du Programme de formation sans toutefois constituer une répétition de ce dernier. En effet, les échelles ne définissent pas les objets d'apprentissage, mais proposent plutôt des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences à la fin du 1^{er} cycle du secondaire.

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. À ce titre, les descriptions des niveaux de compétence se présentent comme des paragraphes structurés et portent autant sur le processus ou les démarches adoptées par l'élève que sur les résultats auxquels il

parvient. Il est à noter que les niveaux ont un caractère inclusif. Ainsi, un aspect de la compétence qui est jugé acquis à un niveau donné est implicite dans les descriptions des niveaux supérieurs.

Particularité du niveau 1

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. Il serait important que les élèves qui risquent de ne pas dépasser les niveaux inférieurs de l'échelle (1 et 2) soient dépistés dès que possible afin qu'ils puissent bénéficier de mesures de soutien appropriées.

Compétences transversales

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, particulièrement aux niveaux supérieurs 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.

L'utilisation des échelles

Pour assurer une utilisation adéquate des échelles, un processus d'évaluation approprié doit être mis en place¹. 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. De façon générale, les dernières situations s'avéreront les plus révélatrices du niveau de compétence atteint par l'élève au moment de réaliser le bilan des apprentissages.

Les descriptions retenues dans les échelles sont relativement brèves et ne sauraient présenter tous les aspects dont il faut tenir compte pour porter un jugement sur une compétence donnée. Ainsi, 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. Puisque ce jugement doit s'appuyer sur des traces pertinentes et suffisantes 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.

Le bilan des apprentissages ne résulte pas d'un calcul arithmétique réalisé à partir des résultats enregistrés en cours d'année, mais d'un jugement porté sur le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève. L'analyse des observations recueillies en cours d'année permet de juger de la compétence de l'élève et de l'associer 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

1. Le cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire fournit des indications plus détaillées sur le processus d'évaluation [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/cadresec.htm>].

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.

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.

PRINCIPALES PRATIQUES À METTRE EN PLACE POUR RÉALISER LE BILAN DES APPRENTISSAGES

- Offrir aux élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs compétences.
- Présenter les échelles et leur fonction aux élèves et à leurs parents.
- Consigner en nombre suffisant des traces liées aux 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.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de la 2^e année du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier une variété de situations plus ou moins familières qui lui ont permis de développer sa compétence à réfléchir sur des questions éthiques touchant les thèmes de la liberté, de l'autonomie et de l'ordre social, conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Composantes de la compétence* (programme d'éthique et culture religieuse, p. 16 et 18).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'analyser une situation d'un point de vue éthique :
 - décrire et mettre en contexte une situation,
 - formuler des questions éthiques,
 - comparer des points de vue liés à la situation;

- d'examiner une diversité de repères :
 - rechercher le sens et le rôle des repères dans différents contextes;

- d'évaluer des options ou des actions en vue du vivre-ensemble :
 - examiner les effets de certaines options ou de certaines actions sur le vivre-ensemble,
 - sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques

Compétence marquée

5

Met en relation plusieurs éléments de la situation pour la clarifier. Fait ressortir le rôle des repères sur lesquels s'appuient différents points de vue. Justifie, à l'aide de repères, les options ou les actions retenues. Propose des pistes de solution pour améliorer le vivre-ensemble. Évalue sa démarche de travail et propose, si nécessaire, des façons de faire originales.

Compétence assurée

4

Démontre, par ses propos, une compréhension des thèmes abordés. Compare différents points de vue liés à une situation. Nomme des repères sur lesquels s'appuie chacun des points de vue en présence. Relève des tensions ou des conflits de valeurs présents dans une situation. Analyse les conséquences de certaines options ou de certaines actions sur lui et sur les autres et choisit des options ou des actions pour améliorer le vivre-ensemble. Explique les étapes de sa démarche de réflexion et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées.

Compétence acceptable

3

Formule des questions éthiques liées à la situation. Relève différents points de vue qui se dégagent d'une situation donnée. Souligne, pour une option donnée, des conséquences positives et des conséquences négatives sur le vivre-ensemble. Associe des repères à une option ou à une action. Décrit les étapes de sa démarche de réflexion éthique et tient compte des pistes d'amélioration qu'on lui suggère.

Compétence peu développée

2

Ébauche une question éthique liée à la situation. Relève quelques tensions présentes dans une situation. Fait ressortir, avec de l'aide, quelques repères présents dans la situation.

Compétence très peu développée

1

Identifie, avec de l'aide, des points de vue et des repères présents dans la situation. Sélectionne, avec une aide soutenue, des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de la 2^e année du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier une variété de situations complexes plus ou moins familières qui lui ont permis de développer sa compétence à manifester une compréhension du phénomène religieux en s'intéressant au patrimoine religieux québécois, aux éléments fondamentaux des traditions religieuses et à différentes représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels, conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Composantes de la compétence* (programme d'éthique et culture religieuse, p. 20 et 22).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'analyser des expressions du religieux :
 - nommer et décrire des expressions du religieux,
 - expliquer leur signification et leur fonction;

- d'établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel :
 - repérer des expressions du religieux dans l'espace et dans le temps,
 - étudier leur signification et leur fonction dans la vie des individus et des groupes,
 - examiner leurs points communs et leurs différences;

- d'examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir :
 - approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir,
 - évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société.

Compétence marquée

5

Compare diverses expressions du religieux. Explique, en utilisant un vocabulaire approprié, le sens et la fonction des expressions du religieux pour les membres de la tradition religieuse concernée. Fait ressortir l'influence des traditions religieuses sur l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Explique, à l'aide d'exemples, l'utilisation profane des expressions du religieux.

Compétence assurée

4

Démontre une compréhension des expressions du religieux. Compare, en faisant preuve d'ouverture, différentes façons de penser, d'être et d'agir dans la société québécoise. Dégage les effets de certains comportements sur le vivre-ensemble. Fait ressortir la contribution des traditions religieuses à la société québécoise. Explique les étapes importantes de sa démarche.

Compétence acceptable

3

Décrit des expressions du religieux (langage, architecture, us et coutumes, etc.) présentes dans l'environnement social et culturel d'ici. Relate diverses façons de penser, d'être et d'agir dans la société d'ici et d'ailleurs. Relève des conséquences de différentes façons d'agir dans un contexte de diversité.

Compétence peu développée

2

Énonce des caractéristiques des traditions religieuses présentes dans la société québécoise. Associe des expressions du religieux de son environnement à la tradition religieuse correspondante. Reconnaît des comportements convenables dans un contexte de diversité religieuse.

Compétence très peu développée

1

Repère, avec de l'aide, quelques expressions du religieux. Identifie des façons d'agir propres à chacune des grandes traditions religieuses.

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'enseignant réalise un bilan des apprentissages à la fin de la 2^e année du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations plus ou moins familières qui lui ont permis de développer sa compétence à pratiquer le dialogue sous différentes formes telles que la discussion ou la table ronde. L'élève aura découvert certains types de jugements (le jugement de préférence, le jugement de valeur) et les procédés susceptibles d'entraver le dialogue (la caricature, la fausse analogie, la pente fatale et le complot), conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Composantes de la compétence* (programme d'éthique et culture religieuse, p. 24 et 26).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'organiser sa pensée :
 - cerner l'objet du dialogue,
 - faire des liens entre ce qu'il connaît et ce qu'il découvre,
 - distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les points de vue;

- d'interagir avec les autres :
 - rechercher des conditions favorables au dialogue,
 - exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres,
 - expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents;

- d'élaborer un point de vue :
 - utiliser des ressources pour en savoir plus sur l'objet du dialogue,
 - approfondir sa compréhension de différents points de vue,
 - envisager différentes hypothèses.

- 5** **Compétence marquée**
- Utilise tous les éléments (règles, repères, ressources, conditions) essentiels à la pratique du dialogue. Explique les raisons qui l'amènent à modifier ou à consolider son point de vue. Propose des façons de faire autres que celles fournies en classe. Revient sur sa démarche et suggère des moyens de remédier aux difficultés rencontrées.
- 4** **Compétence assurée**
- Adopte une démarche pour organiser ses idées et structurer sa pensée sur des sujets relatifs à l'éthique ou à la culture religieuse. Vérifie la fiabilité des sources évoquées quant à l'appui d'un point de vue. Élabore un point de vue en l'enrichissant des éléments contenus dans les autres points de vue exprimés. Justifie un point de vue à l'aide de repères et de ressources fiables. Applique les règles favorables au dialogue et identifie des types de jugements et des procédés susceptibles de l'entraver.
- 3** **Compétence acceptable**
- Fait ressortir quelques idées et arguments contenus dans un point de vue. Dégage quelques ressources explicites utiles à l'élaboration d'un point de vue. Reconnaît quelques types de jugements présents dans des points de vue exprimés. Modifie ou maintient son point de vue à la suite d'interactions avec ses pairs.
- 2** **Compétence peu développée**
- Élabore un point de vue cohérent, mais peu développé. Applique les règles de fonctionnement du dialogue. Associe des arguments et des idées aux points de vue correspondants. Met en œuvre la démarche de travail proposée.
- 1** **Compétence très peu développée**
- Exprime, avec de l'aide, un point de vue en relation avec l'objet du dialogue et accorde de l'attention aux points de vue des autres.

