

Échelles des niveaux de **compétence**

Enseignement primaire

Québec 



Échelles des niveaux de compétence

Enseignement primaire

Direction de la formation générale des jeunes

Table des matières

1 Introduction	3
2 Échelles des compétences transversales	9
3 Domaine des langues	19
3.1 Français, langue d'enseignement	20
3.2 English as a second language	32
4 Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie ...	39
4.1 Mathématique	40
4.2 Science et technologie	47
5 Domaine de l'univers social	51
5.1 Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	53
6 Domaine des arts	59
6.1 Art dramatique	60
6.2 Arts plastiques	69
6.3 Danse	78
6.4 Musique	87
7 Domaine du développement personnel	97
7.1 Éducation physique et à la santé	98
7.2 Enseignement moral	103
7.3 Enseignement moral et religieux catholique	112
7.4 Enseignement moral et religieux protestant	120

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 procéder pour leurs besoins à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 01-01486

ISBN 2-550-39033-4
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2002



Avant-propos

Les échelles des niveaux de compétence présentées dans ce document ont été élaborées par le ministère de l'Éducation à partir de la version approuvée du Programme de formation de l'école québécoise, axé sur le développement de compétences : elles tiennent compte du caractère complexe, global et évolutif de celles-ci. Ces échelles sont conçues pour soutenir les interventions pédagogiques des enseignants en ce qui a trait à l'apprentissage des élèves et à l'évaluation de leurs compétences, car les décisions pédagogiques doivent être fondées sur une appréciation du progrès des élèves vers les buts fixés.

Les échelles sont mises à la disposition de chaque établissement primaire du Québec par le ministère de l'Éducation pour être utilisées par les enseignants. Le format de présentation, qui rappelle celui du Programme, facilite la consultation et la reproduction du document.

Ce document remplace la version préliminaire et partielle diffusée en juin 2001 sous le titre *Échelles descriptives des niveaux de compétence*.



Introduction

Les échelles des niveaux de compétence sont fournies au réseau scolaire par le ministère de l'Éducation dans le but de soutenir les enseignants dans l'application du *Programme de formation de l'école québécoise*. Elles décrivent la progression des élèves et permettent donc de situer, de manière globale, le niveau de développement des compétences afin d'orienter les apprentissages ou d'en dresser le bilan. Leur utilisation implique une certaine démarche d'appropriation et il appartient aux milieux concernés de s'assurer que, par diverses activités de formation, les enseignants puissent pleinement tirer profit de cet outil.

À titre de balises qui permettent de repérer certains paliers dans le développement des compétences, les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans la logique de l'interprétation critérielle et fournissent aux enseignants un cadre commun de référence qui peut les aider à interpréter leurs observations et à porter un jugement sur le développement des compétences. Toutefois, les échelles ne remplacent pas le Programme. Elles explicitent, pour chacune des compétences, différents niveaux de développement sur un continuum. Chaque échelon doit être compris et interprété à la lumière des indications fournies à l'intérieur du Programme.

A. Conception des échelles

Les échelles des niveaux de compétence ont été élaborées par des équipes d'enseignants et de conseillers pédagogiques à partir d'un cadre de travail uniforme, puis révisées par des spécialistes en mesure et évaluation et soumises à des équipes de validation. Elles sont donc le fruit d'un consensus et sont représentatives d'éléments importants du Programme. Tout au long du processus, on a visé à respecter les critères suivants : la conformité au Programme; la pertinence des éléments retenus; la clarté des descriptions; la concision; la cohérence à l'intérieur d'un niveau et entre les niveaux de compétence; le caractère observable des éléments retenus; la discrimination entre les niveaux de compétence.

Les échelles contiennent divers échelons qui offrent un portrait d'ensemble plutôt qu'une liste de caractéristiques à vérifier séparément. Les enseignants sont ainsi amenés à prendre un certain recul et à identifier de manière globale quel portrait correspond le mieux aux différentes données accumulées à propos de la compétence de l'élève au cours d'une période donnée. Les échelles des niveaux de compétence ne sont ni des grilles d'observation ou de correction, ni des instruments de mesure : elles doivent être considérées comme des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et du jugement à porter sur le niveau de développement des compétences. Les niveaux des échelles correspondent à des étapes importantes du développement de la compétence. Pour les compétences disciplinaires, une échelle compte de deux à quatre échelons par cycle. Le niveau attendu à la fin de chaque cycle est déterminé : il correspond aux attentes de fin de cycle dans le Programme.

Pour les compétences transversales, il n'y a pas d'attentes à la fin des cycles à l'intérieur du Programme. On s'en tient donc à la description de la trajectoire du développement de la compétence. Ce choix n'atténue en rien l'importance des compétences transversales, mais contribue à confirmer leur caractère particulier. Les échelles des compétences transversales comportent quatre niveaux pour l'ensemble du primaire.

Chacun des échelons a été établi pour refléter ce qui est typique et caractéristique d'un élève à un niveau donné de développement d'une compétence. Ainsi, certains comportements d'un élève plus jeune disparaissent, à cause des apprentissages qu'il effectue ou sous l'effet de la maturation de sa personne, et sont remplacés par de nouvelles manières d'agir et d'aborder les situations. Les échelles des niveaux de compétence traduisent cette réalité, qui est déjà présente à l'intérieur de la formulation des attentes de fin de cycle. À chaque échelon, la description du niveau de compétence est donc liée au degré d'autonomie de l'élève ou à l'importance du soutien qu'on doit lui fournir, au degré de complexité des situations, aux savoirs essentiels à acquérir (les connaissances, les techniques, etc.), aux processus à mettre en œuvre, aux attitudes requises, etc.

Sauf pour les échelons qui représentent les attentes de la fin de chacun des cycles, les échelles ne correspondent pas à des moments fixes du calendrier.

B. Fonctions et utilisations des échelles

Soutien à l'apprentissage

En cours de cycle, les échelles permettent de porter un regard global sur les apprentissages de l'élève afin de situer l'évolution de ses compétences. Dans cette perspective, elles constituent un outil de régulation des apprentissages. Périodiquement, lorsque l'enseignant dispose d'un nombre suffisant d'informations pertinentes pour déterminer quel échelon correspond le mieux au développement d'une compétence chez un élève selon ses observations, l'utilisation des échelles peut contribuer à détecter d'éventuels retards dans le développement d'une compétence chez un élève et à décider de l'ajustement des interventions pédagogiques.

Cette utilisation des échelles peut aussi aider l'enseignant à compléter les bulletins qui sont transmis aux parents en cours de cycle. Après avoir déterminé le niveau de compétence de l'élève, l'enseignant pourrait indiquer, selon la forme de bulletin adoptée par l'école, si l'élève progresse avec facilité ou avec difficulté, par exemple.

Les échelles fournissent de plus des repères importants pour la planification des apprentissages. En effet, si les échelons qui correspondent aux attentes de fin de cycle décrivent ce qu'un élève est en mesure de faire à la fin du cycle, les échelons antérieurs décrivent quant à eux des niveaux intermédiaires qu'on doit atteindre progressivement. Ainsi, l'échelon 1 donne des indications aux enseignants sur la complexité des tâches d'apprentissage et d'évaluation à proposer au début du premier cycle et sur les exigences qui s'y rapportent.

Reconnaissance des compétences

À la fin du cycle, on procède à une analyse des informations recueillies au cours du cycle pour situer le niveau de développement de chacune des compétences de l'élève sur l'échelle appropriée. Dans cette perspective, les échelles servent à la reconnaissance des compétences.

La formulation générale des échelles appelle les personnes compétentes qui interviennent auprès de l'élève tout au long du cycle à exercer, au moment du bilan de fin de

cycle, un jugement professionnel reposant sur des observations pertinentes. Si certains aspects d'une compétence sont plus ou moins maîtrisés, le jugement pourra être nuancé. On indiquera, par exemple, que la compétence d'un élève est en deçà de tel niveau sans toutefois correspondre au niveau inférieur, ou supérieur à tel niveau sans toutefois atteindre le niveau suivant.

Cette décision doit ensuite être inscrite au bilan de fin de cycle. Pour les compétences disciplinaires, en tenant compte des attentes de fin de cycle déterminées par le Programme et de la forme de bulletin adoptée par l'école, on indiquera, par exemple, si l'élève a dépassé le niveau attendu; s'il a atteint ce niveau; s'il a atteint partiellement ou s'il n'a pas atteint le niveau.

Bien qu'elles ne puissent être utilisées telles quelles dans les communications aux parents, les échelles peuvent servir à mieux les informer lors de rencontres. À l'aide d'explications et en illustrant les aspects de la compétence de l'élève à partir d'exemples observés chez lui, l'enseignant permettra à l'élève et aux parents d'apprécier la progression des compétences.

Les échelles servent de plus d'outil de communication entre les enseignants d'une même école ou d'une école à une autre. Ceux-ci peuvent situer les élèves dans leurs apprentissages et partager plus clairement des informations qui favorisent la progression des élèves à l'intérieur d'un cycle et d'un cycle à l'autre. Par exemple, les enseignants auront la même représentation de ce qu'on doit attendre d'un élève au niveau 3 en lecture. Ainsi, le bilan des apprentissages établi à partir des échelles permettra aux enseignants qui reçoivent les élèves de poursuivre le travail amorcé au cycle précédent. Les échelles contribuent donc à la continuité entre les cycles et à un meilleur ajustement des actions pédagogiques aux besoins des élèves.

On conçoit aisément que les décisions liées au bilan des apprentissages sont importantes pour les élèves et pour leurs parents. Cela devrait inciter les enseignants de l'équipe-cycle à comparer leurs évaluations pour tenter de dégager des consensus à la lumière d'une compréhension commune des éléments du Programme.

C. Remarques

- Pour situer le développement d'une compétence chez un élève, l'enseignant doit au préalable recueillir des informations nombreuses et variées en lui proposant différentes tâches conçues pour lui permettre de mobiliser ses ressources dans des contextes signifiants. L'élaboration des tâches d'apprentissage et d'évaluation comprend donc le développement des instruments de collecte de données qui s'y rapportent (des grilles d'appréciation ou des tests, par exemple).
- Certaines disciplines n'apparaissent à la grille-matières qu'à compter du deuxième cycle du primaire, mais comportent néanmoins dans le Programme une compétence à développer au premier cycle. C'est le cas en univers social et en science et technologie. Les enseignants du premier cycle doivent donc intégrer ces compétences aux autres disciplines, mais aucune échelle n'est fournie pour ces compétences de premier cycle.
- Les spécialistes au primaire interviennent auprès d'un grand nombre d'élèves à raison d'un nombre limité d'heures par semaine. L'organisation des équipes-cycles ainsi que l'utilisation des échelles doivent tenir compte de cette réalité.
- Les échelles présentent le développement des compétences prescrites par le Programme en fonction des spécifications qui y sont formulées. Étant donné qu'au moment de rédiger ces échelles, l'implantation du Programme en est encore à ses débuts, peu d'observations portant sur le développement des compétences chez les élèves ont pu être faites en classe. Avec le temps, on pourra ajuster ou compléter la formulation des échelons et illustrer ces derniers à l'aide d'un certain nombre d'exemples caractéristiques, recueillis auprès des élèves (on utilise l'expression copies-types pour désigner ces exemples).

Lorsque des considérations particulières s'appliquent aux échelles des niveaux de compétence d'une discipline, un court texte précède leur présentation et fournit certaines explications additionnelles.

En résumé

UTILISATION DES ÉCHELLES

SOUHAITABLE OUI NON

- Adapter les stratégies d'enseignement en fonction du niveau de développement d'une compétence chez un élève.

⇒ L'utilisation périodique des échelles favorise la régulation des apprentissages et l'ajustement pédagogique.
- Situer la compétence d'un élève à partir des observations faites au cours d'une seule tâche évaluative.

⇒ On doit donner plusieurs occasions à l'élève de mettre en œuvre ses compétences et recueillir des observations variées.
- Utiliser les échelles des niveaux de compétence comme instrument de mesure.

⇒ Les échelles des niveaux de compétence servent à interpréter les observations et non à les recueillir.
- Illustrer la progression des compétences d'un élève au cours d'une rencontre avec ses parents.

⇒ L'enseignant peut utiliser les travaux réalisés, par exemple, pour montrer l'évolution des compétences de l'élève.
- Faire correspondre aux échelons 1, 2 et 3, des étiquettes du genre faible, moyen, fort.

⇒ Les échelles permettent de situer l'évolution d'une compétence sans comparer les élèves entre eux.
- Dresser le bilan de fin de cycle d'un élève en tenant compte des observations de l'équipe-cycle.

⇒ Le bilan de fin de cycle doit s'articuler autour de consensus de l'équipe-cycle sur le niveau de développement des compétences.
- Formuler des exigences formelles pour la fin d'une étape ou pour la première année d'un cycle.

⇒ Le Programme introduit une approche par cycles qui ne précise des attentes que pour la fin de la dernière année du cycle.

Chapitre

2

Compétences transversales

Compétence 1 : Exploiter l'information

Échelon 1

L'élève tente de répondre à des questions simples qu'il se pose ou qu'on lui suggère, en se référant souvent à son environnement. Il observe, il écoute des récits et des descriptions et il porte une attention particulière aux éléments d'information qu'on lui propose. Avec de l'aide, il classe des données en fonction de certaines catégories simples. Fréquemment, il pourra dire d'où viennent les informations retenues.

Échelon 2

Avec de l'aide, l'élève parvient à formuler ses questions ou à nommer ses besoins. Il y arrive en explorant les sources d'information mises à sa disposition. En tenant compte des catégories proposées, il s'initie à repérer des données pertinentes. À partir du but poursuivi, il commence à établir des liens entre ses connaissances et ses découvertes. Il organise ces données avec de l'aide. Il est capable de dire d'où viennent les informations retenues.

Échelon 3

L'élève formule ses questions et consulte des sources d'information diversifiées pour y répondre. Il réussit à trouver des sources d'information pertinentes. À partir de quelques catégories, il sélectionne les données pertinentes. Selon le but poursuivi, il établit des liens entre ses connaissances et ses découvertes. Il organise les éléments d'information à l'aide de modèles suggérés. Il peut justifier partiellement ou totalement son choix d'informations.

Échelon 4

L'élève précise le sens de ses questions et choisit plusieurs sources d'information pour y répondre. Il trouve rapidement les sources d'information pertinentes. Il sélectionne, compare, regroupe et organise les éléments d'information qu'il juge pertinents en fonction du but poursuivi. Il relie les nouvelles données à ses connaissances. Il anticipe occasionnellement de nouvelles utilisations de l'information recueillie. Pour évaluer sa démarche, il utilise des pistes de questionnement choisies parmi celles qu'on lui propose.

Compétence 2 : Résoudre des problèmes

Échelon 1

Devant une situation relativement simple, l'élève exprime partiellement en quoi celle-ci fait problème pour lui ou pour son environnement immédiat. Il peut énumérer quelques éléments du problème. Avec l'aide soutenue de l'adulte, il formule au moins une hypothèse de solution. Guidé dans sa démarche, l'élève met en œuvre sa solution. Toujours avec de l'aide, il ajuste, au besoin, sa solution. Il nomme des actions réussies et des difficultés éprouvées.

Échelon 2

Devant une situation, l'élève exprime partiellement en quoi celle-ci fait problème pour lui et pour son environnement immédiat. Il énumère des éléments liés au problème. En tenant compte des ressources dont il dispose et orienté par l'adulte, il formule des hypothèses de solutions. Il choisit la solution qu'il croit la plus appropriée au contexte. Guidé par l'adulte, l'élève met en œuvre des stratégies pour réaliser sa solution et la rectifie au besoin. Il évalue sa démarche à partir d'un questionnaire orienté.

Échelon 3

Devant une situation, l'élève exprime en quoi celle-ci fait problème pour lui et pour son environnement. Il sélectionne les éléments les plus pertinents du problème. En tenant compte des ressources dont il dispose, il formule des hypothèses de solution et les valide avec l'aide de l'adulte et de ses pairs. Il choisit la solution qu'il trouve la plus appropriée au contexte. Il s'engage ensuite dans la mise en œuvre de sa solution en utilisant, avec de l'aide ponctuelle, des stratégies qu'il juge efficaces. Avec l'aide de ses pairs et de l'adulte, il peut découvrir de nouvelles pistes de solutions et rectifier son action. Guidé par l'adulte, il évalue sa démarche et propose des améliorations souhaitables.

Échelon 4

L'élève explique en quoi une situation fait problème pour lui et pour l'environnement. Il sélectionne les éléments importants en vue de résoudre le problème. En tenant compte des ressources dont il dispose, il cherche diverses hypothèses de solutions. Il persiste lorsqu'il ne parvient pas à les trouver immédiatement. Il entrevoit les exigences et les conséquences de quelques solutions et choisit celle qu'il trouve la plus appropriée au contexte. L'élève s'engage ensuite dans la mise en œuvre de sa solution. Il utilise des stratégies efficaces. Il accepte que cela puisse conduire à de nouvelles pistes de solutions. Il évalue sa démarche et propose des améliorations souhaitables. Avec l'aide de l'adulte, il entrevoit d'autres situations dans lesquelles il pourrait appliquer la solution retenue.

Compétence 3 : Exercer son jugement critique

Échelon 1

L'élève prend conscience d'une question ou d'une situation qui peut causer un problème dans son environnement immédiat ou à lui-même. Avec de l'aide, il est capable de formuler la question ou de décrire la situation. Il peut distinguer le permis de l'interdit. Il vérifie les faits avec une rigueur limitée. À l'occasion, il est capable d'établir des liens entre les faits et les conséquences. Il peut aussi, à l'occasion, tenir compte de l'opinion des autres, mais il est encore difficile pour lui de distinguer ce qu'il n'aime pas de ce qui est mauvais. Il est capable de dire ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, même s'il ne peut pas toujours le justifier.

Échelon 2

L'élève explore différentes facettes d'une question ou d'une situation. Avec le soutien de l'adulte, il vérifie l'exactitude des faits. Il ne peut pas toujours établir seul les liens entre les faits et les conséquences sur lui et sur les autres. Il se forge une opinion qui tient compte d'un certain nombre d'éléments ou il adhère à une opinion toute faite qui peut provenir d'une personne ou d'un groupe. Il est capable de dire pourquoi il émet tel ou tel jugement.

Échelon 3

L'élève formule une question ou décrit une situation et en cerne certains enjeux. Il vérifie l'exactitude des faits et établit des liens entre ces faits et leurs conséquences pour lui et pour les autres. Il est capable de relever des faits ou des valeurs véhiculées dans son milieu pour appuyer son opinion. Il démontre une assez bonne cohérence entre son opinion et les faits observés ou cités. À l'occasion, il est capable d'exprimer une opinion nuancée en tenant compte du contexte.

Échelon 4

L'élève peut saisir des enjeux d'une situation ou d'une question. Il vérifie avec une certaine rigueur l'exactitude de la référence aux faits. Il établit des liens pertinents entre les faits et leurs conséquences, en tenant compte de lui et des autres. Il peut distinguer ce qu'il n'aime pas de ce qui est mauvais. Il dégage des valeurs personnelles, des principes, des droits ou des devoirs sur lesquels il va fonder son jugement. Il exprime son opinion de manière articulée. Il tient compte du jugement des autres lorsqu'il exprime le sien et démontre une bonne cohérence entre son jugement et les faits observés ou cités.

Compétence 4 : Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Échelon 1

Avec de l'aide soutenue, l'élève explore la situation de création. Il est capable d'avoir des idées de création à partir de propositions. Avec de l'aide, il est capable d'établir des liens entre des éléments de sa création. Il utilise les ressources mises à sa disposition afin d'explorer certaines combinaisons et de laisser libre cours à son imagination. Avec de l'aide, il découvre des stratégies et des techniques qui l'amènent à produire des créations variées. Il prend conscience de ses préférences. À l'aide d'un modèle explicite, il peut retracer les étapes de sa création.

Échelon 2

Avec de l'aide occasionnelle, l'élève explore de différentes façons l'ensemble de la situation pour créer. Il est capable d'utiliser des idées de création parmi celles qu'il a eues. Il est conscient du caractère original de certains liens établis entre des éléments de sa création. Avec de l'aide, l'élève utilise des ressources variées et expérimente différentes combinaisons, stratégies et techniques. Il prend également conscience de certaines émotions ressenties au cours de son processus créateur. Il est capable d'établir des liens simples entre les éléments de sa création. Il commence à nuancer sa satisfaction à l'égard de ses créations. Il peut relater certaines étapes de son processus de création.

Échelon 3

L'élève imagine, dans l'action, différentes façons de créer. Il varie ses sources d'inspiration et expérimente différentes combinaisons de ressources. Pour ce faire, il a recours à des stratégies et à des techniques diversifiées. Il explore également l'intuition et la logique. Il commence à manifester de l'originalité dans l'établissement de liens entre les éléments de sa création. Entre ses créations et celles des autres, il perçoit quelques ressemblances et différences. Il commence à faire preuve d'autonomie dans sa démarche et exprime son niveau de satisfaction à l'égard de ses créations. Avec de l'aide, il peut nommer ses émotions et décrire les étapes de son processus créateur.

Échelon 4

L'élève planifie et organise, de manière efficace, les éléments liés à son projet de création. Il manifeste à la fois de la logique et de l'intuition. Il utilise toutes sortes de ressources pour exploiter les idées provenant de diverses sources d'inspiration. Pour ce faire, il choisit des stratégies et des techniques pertinentes. Il manifeste régulièrement de l'originalité dans l'établissement de liens entre les éléments de sa création. Entre ses créations et celles des autres, il perçoit plusieurs ressemblances et différences. Il fait preuve d'autonomie dans sa démarche et peut généralement nommer les émotions qu'il a ressenties au cours de son processus de création. Il est capable d'un retour sur sa démarche personnelle et peut décrire clairement les étapes de son processus créateur. Il peut aussi exprimer son niveau de satisfaction.

Compétence 5 : Se donner des méthodes de travail efficaces

Échelon 1

Avec de l'aide, l'élève reformule les objectifs et les consignes liés à la tâche. Il reconnaît quelques ressources et les principales étapes de la démarche proposée. Il utilise son lieu de travail et le matériel à sa disposition selon les consignes données. Avec l'aide de l'adulte, il apprend à appliquer des stratégies d'apprentissage et des procédures simples. Avec une supervision soutenue, il exécute les tâches en respectant la majorité des consignes. Il prend conscience qu'il peut réussir ou éprouver des difficultés dans la réalisation d'une tâche, ou les deux. Il reconnaît des situations dans lesquelles il a déjà appliqué une démarche similaire.

Échelon 2

L'élève commence à manifester une certaine autonomie dans l'analyse de la tâche à réaliser. Avec de l'aide, il reconnaît quelques ressources et les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche. Il applique le modèle de démarche proposé et commence à gérer son temps, son lieu de travail et le matériel à sa disposition. Avec l'aide de l'adulte, il apprend à appliquer des stratégies d'apprentissage et des procédures pertinentes. Avec une supervision soutenue, il exécute les tâches en respectant l'ensemble des consignes. Il s'assure qu'il suit la démarche proposée. Il démontre de la ténacité dans l'exécution de la tâche. Il reconnaît des réussites et des difficultés dans la réalisation d'une tâche. Il commence à repérer des situations de réinvestissement.

Échelon 3

L'élève manifeste une autonomie partielle et une efficacité moyenne dans l'analyse de la tâche à réaliser. Avec une supervision minimale, l'élève reconnaît des ressources et les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche. Il choisit une démarche parmi les modèles proposés et commence à gérer efficacement son temps, son lieu de travail et le matériel à sa disposition. Avec la sollicitation de l'adulte, il commence à sélectionner et à appliquer des stratégies d'apprentissage pertinentes. Il revoit, périodiquement, la planification et les éléments ou les étapes de la démarche, et démontre de la persévérance dans l'exécution de la tâche. Il repère des réussites et des difficultés rencontrées dans la réalisation de la tâche et cerne une amélioration possible dans la réalisation d'autres tâches. Avec de l'aide occasionnelle seulement, il exécute les tâches efficacement et remet une production respectant les consignes reçues. Avec de l'aide, il trouve des situations de réinvestissement.

Échelon 4

L'élève manifeste de l'autonomie et de l'efficacité dans l'analyse de la tâche à réaliser. Avec une supervision occasionnelle, il recense les ressources et les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche. Il a une vision claire des objectifs. Il établit une démarche pertinente, gère efficacement son temps, son lieu de travail et le matériel à sa disposition. Avec la sollicitation de l'adulte, il sélectionne et applique, de façon autonome, des stratégies d'apprentissage pertinentes. Il revoit au besoin la pertinence des étapes franchies et leur séquence, et il modifie sa planification ou certains éléments au besoin. Il va jusqu'au bout de la démarche en dépit des difficultés rencontrées. Il remet une production respectant le mandat reçu. Il repère les réussites et les difficultés rencontrées au cours de l'exécution de la tâche. Il fait des liens entre sa démarche et la qualité de sa production. Il cerne des améliorations possibles dans la réalisation d'autres tâches. Il trouve des situations de réinvestissement dans lesquelles il pourrait transférer des connaissances, des stratégies d'apprentissage et la démarche utilisée.

Compétence 6 : Exploiter les technologies de l'information et de la communication

Échelon 1

L'élève s'initie à l'utilisation du clavier et de la souris. Avec de l'aide, il se familiarise avec l'organisation hiérarchique de l'information et les fonctions de base du système d'exploitation de l'ordinateur. Il s'approprie graduellement la terminologie propre aux TIC. Il apprend à reconnaître les symboles en informatique. Il apprend les procédures de base et utilise des applications simples pour réaliser des tâches et des créations à l'aide de logiciels d'initiation. Il explore ces logiciels et demande de l'aide au besoin. Il peut suivre visuellement des procédures. Il peut nommer la plupart des périphériques et des procédures de base.

Échelon 2

L'élève associe des symboles à des fonctions de base. Il peut aussi les nommer. Il manipule adéquatement le clavier, la souris et les supports de stockage. Pour réaliser des tâches, il utilise des logiciels de base. Avec de l'aide, il s'initie aux fonctions simples des logiciels de base (traitement de texte, dessin matriciel et vectoriel, chiffrier). Il commence à reconnaître les fonctions communes et les fonctions spécifiques des logiciels utilisés. Pour se dépanner, il suit des procédures proposées par l'adulte ou demande de l'aide. Il explique sa démarche, nomme les logiciels utilisés et reconnaît ses réussites et ses difficultés.

Échelon 3

Avec de l'aide minimale, l'élève exploite l'organisation hiérarchique de l'information et contrôle les fonctions de base du système d'exploitation, puis les fonctions communes aux différents logiciels utilisés. Pour réaliser des tâches, il effectue des recherches sur des cédéroms informatifs et utilise les fonctions de base des logiciels-outils. Il s'initie à la sélection de logiciels en fonction de la nature de la tâche. Il apprend à choisir des informations et à les réorganiser. Il transfère des textes et des illustrations d'une application à une autre. Avec de l'aide soutenue, il commence à utiliser le courriel et à naviguer dans le Web. Avec de l'aide minimale, il apprend à conserver l'information. Il explore et utilise des stratégies de dépannage. Il explique sa démarche et nomme les fonctions utilisées.

Échelon 4

L'élève maîtrise la terminologie propre aux TIC. Il utilise aisément le système d'exploitation de l'ordinateur et le matériel informatique. Il manie aussi aisément les principales fonctions des logiciels utilisés. Pour réaliser des tâches et des créations, il cherche, trouve, sélectionne, stocke et organise les informations. Pour ce faire, il emploie des cédéroms, un réseau local, le catalogue de sa bibliothèque, des bases de données, des répertoires et des annuaires dans Internet. Il réussit à choisir les logiciels en fonction de la nature de la tâche. Il sélectionne les informations pertinentes et les réorganise selon une classification logique. Avec de l'aide minimale, il transfère des données, se repère dans Internet et sait utiliser les fonctions de base du courriel. Il s'initie à l'étiquette et à l'éthique du réseau. Il explore de nouvelles stratégies de dépannage. Il explique sa démarche et les fonctions utilisées et reconnaît ses réussites et ses difficultés. Il évalue ses productions et précise les améliorations possibles.

Compétence 7 : Structurer son identité

Échelon 1

Avec l'aide de l'adulte, l'élève apprend à nommer ses goûts, ses champs d'intérêt personnels, ses besoins physiques, cognitifs, affectifs ou sociaux. Il constate qu'ils sont parfois semblables et parfois différents par rapport à ceux des autres. Il prend graduellement conscience qu'il appartient à des groupes en raison de sa famille ou de ses goûts et de ses préférences personnelles. Avec l'aide de l'adulte, il exprime ses sentiments et les nomme. Il réalise ses intentions en imitant des modèles ou en faisant des gestes plus personnels sous la supervision de l'adulte. Il peut raconter ce qu'il vient de vivre et, à l'aide d'un questionnement de l'adulte, il reconnaît si un comportement est bon ou mauvais pour lui, et s'il a réussi ou non une activité.

Échelon 2

Avec de l'aide, l'élève fait des liens entre ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions et ses réactions. Guidé par l'adulte, il se décrit en nommant ce qui le caractérise et ce qui caractérise les autres. Il prend graduellement conscience que certaines caractéristiques lui appartiennent en propre alors que d'autres le relient à un groupe. Il peut en nommer quelques-unes. Il commence à dire les raisons qui justifient ses actions. Il est capable de reconnaître des tâches qui lui conviennent plus que d'autres et réagit aux consignes. Il commence à prendre des risques à partir des forces qu'il se reconnaît. Il évalue son cheminement avec l'aide de l'adulte et il reconnaît quelques-unes de ses forces et de ses faiblesses.

Échelon 3

L'élève fait des gestes et prend des décisions qui expriment généralement ce qu'il pense et ressent. Il comprend que ses actions amènent des réactions chez les autres et ont des conséquences sur lui. Il se questionne sur ce qui limite sa capacité d'action. Il peut participer à l'élaboration de consignes simples. Il commence à voir qu'il est responsable de ses actes et de ce qui en découle. Avec l'aide de l'adulte, il peut déterminer les motifs qui guident ses pensées, son discours et son agir. Il fait des choix en fonction des forces qu'il se reconnaît. Il évalue son cheminement et indique des améliorations souhaitables.

Échelon 4

L'élève exerce un certain contrôle sur ses réactions puisqu'il saisit des liens entre celles-ci et ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions. Le questionnement de l'adulte l'amène à expliciter ces liens. Il commence à endosser certains modèles ou à s'en dissocier en justifiant son choix en fonction de ses valeurs ou des valeurs de son milieu. Il fait généralement des gestes responsables et en prévoit aussi généralement les conséquences sur lui et sur les autres. Il détermine assez précisément les motifs qui guident ses pensées, son discours et son agir. Avec l'aide de l'adulte, il s'habitue à recevoir la critique des autres. Il commence ainsi à manifester des sentiments de réussite ou d'échec selon ses valeurs et non à partir des réactions des autres. Il évalue son cheminement, peut nommer ses forces et préciser les comportements à améliorer.

Échelon 1

L'élève s'initie à écouter les idées et les besoins des autres ainsi qu'à dire ses idées et ses besoins. Avec l'encouragement de l'adulte, il partage le matériel à sa disposition, ses jeux, ses connaissances et le résultat de ses tâches. À la suite de remarques positives de l'adulte, au cours de tâches collectives, il est capable de reconnaître l'apport d'au moins quelques-uns de ses pairs. Il apprend à respecter les autres et prend conscience qu'il a parfois des préjugés. Avec de l'aide, l'élève prend la parole à bon escient. Il s'initie à établir des règles de fonctionnement en groupe et à respecter les règles établies. Il commence aussi à suivre une planification proposée ou choisie pour la réalisation des tâches collectives. Avec l'aide de l'adulte, il peut reconnaître et nommer quelques comportements qui favorisent ou non la réussite des tâches collectives dans lesquelles il est engagé.

Échelon 2

L'élève prend progressivement conscience qu'il est un membre parmi d'autres dans le groupe et que ceux-ci doivent pouvoir exprimer leurs besoins. Avec de l'aide, l'élève communique ses idées, ses questions, ses résultats. Il progresse dans le respect des autres. Il accueille leurs idées et s'adapte aux changements qui en découlent. Soutenu par l'adulte, il donne des suggestions à son groupe. Il respecte la planification proposée ou choisie et les règles établies dans le groupe. Il s'initie à donner et à solliciter de l'aide. Pour certaines tâches, il est capable de dire en quoi il est plus facile de travailler avec d'autres que seul. À l'occasion, il reconnaît l'apport de l'autre en encourageant, en remerciant, en félicitant. Il apprend à établir des stratégies d'équipe. De lui-même ou à la demande des autres, il s'engage dans des activités collectives. Soutenu par l'adulte, il est capable de fonctionner dans des structures coopératives simples et de reconnaître les forces et les faiblesses des réalisations faites grâce au travail coopératif.

Échelon 3

L'élève est de plus en plus conscient qu'il est un membre dans le groupe, et il permet à chacun d'exprimer ses besoins. À l'occasion, il sollicite l'aide des autres et accepte d'aider les autres. L'élève prend la parole de façon pertinente pour exprimer ses idées ou remettre en cause celles des autres. En s'appuyant sur les commentaires reçus, il émet des suggestions et des propositions qu'il justifie, avec ou sans l'aide de l'adulte. Il propose de lui-même des règles de fonctionnement, une planification simple et des changements, au besoin. Il respecte les règles établies par le groupe. De façon autonome, il applique des structures coopératives plus complexes. Généralement, il s'engage activement dans les tâches collectives. Il est capable de nommer la contribution de chaque équipier, dont la sienne, tant pour la réalisation de la tâche que pour le climat de travail. Il reconnaît que des préjugés ou des stéréotypes peuvent influencer son jugement. Avec de l'aide, il expérimente et sélectionne des stratégies collectives pertinentes et il les réajuste au besoin. Il reconnaît les avantages du travail coopératif pour certaines tâches. Il peut juger de la valeur du résultat et nommer les points à améliorer à l'occasion d'une prochaine tâche collective.

Échelon 4

L'élève non seulement participe aux discussions du groupe, mais il sollicite, à l'occasion, les opinions des autres membres. Au besoin, il n'hésite pas à demander l'aide des autres ou à leur donner de l'aide. Tout en démontrant une écoute active aux propos de l'autre, l'élève utilise son droit de parole de façon pertinente afin d'amorcer des tâches collectives dans des structures coopératives complexes dont il peut facilement présenter les règles. Au besoin, il propose des changements dans la démarche ou dans les règles et il est en mesure de justifier ses choix à partir de différents facteurs favorables ou défavorables à la réalisation de tâches collectives. Il s'engage activement et valorise l'engagement des autres dans la réalisation de tâches collectives. Il se familiarise avec les différents rôles de la coopération. Il reconnaît, le cas échéant, la manifestation de pouvoirs inégaux au sein du groupe et il apprend à négocier des compromis. Il réajuste ses stratégies au besoin. Selon les circonstances, l'élève est soutenu et guidé par l'adulte. Il évalue sa démarche et il peut nommer les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération. Il peut nommer des stratégies à privilégier à l'occasion d'une prochaine tâche collective.

Compétence 9 : Communiquer de façon appropriée

Échelon 1

L'élève organise le contenu de son message dans l'action, de manière spontanée. Il explore plusieurs langages (écrit, gestuel, oral, visuel). Il s'initie aux règles et aux codes de base des différents langages. Avec l'aide de l'adulte, il s'intéresse peu à peu aux propos et aux réalisations des autres. Avec de l'aide, il prend peu à peu conscience de l'effet produit par les divers langages qu'il utilise pour s'exprimer et communiquer. Il réussit à améliorer certaines faiblesses langagières ou attitudes relatives à la communication.

Échelon 2

L'élève organise sa communication à partir de ses expériences et de ses champs d'intérêt sans nécessairement tenir compte des destinataires. Il s'initie à assurer la clarté et la cohérence dans sa communication. Avec de l'aide, il prépare et transmet son message en tenant partiellement compte des exigences de la situation et des codes et règles propres au langage utilisé. Au cours des échanges d'idées auxquels il participe, il considère graduellement les réactions des autres et leurs propos. Il examine leurs productions. Avec de l'aide, il apprend à se questionner à propos de l'effet produit par les divers langages qu'il utilise pour s'exprimer et communiquer.

Échelon 3

L'élève communique avec une assez bonne clarté. Il respecte une logique dans la structure du message. Il commence à faire des liens cohérents entre les parties du message. Il tient généralement compte des destinataires. L'intention de communication est partiellement exprimée. Avec ou sans aide, l'élève commence à planifier ses productions. Il réussit à structurer son message en tenant compte de la plupart des éléments des codes et des règles propres au langage utilisé. Il reçoit le point de vue de l'autre avec respect. Il détermine certains facteurs de réussite et propose des pistes d'amélioration. Il s'exprime avec une certaine aisance et, à l'occasion, il réussit à susciter un intérêt marqué.

Échelon 4

L'élève communique avec une bonne clarté. Il structure son message avec une logique appropriée. Il fait des liens cohérents entre les parties de son message. Sa communication est bien adaptée aux destinataires. L'élève indique clairement son intention de communication. Il s'exprime avec aisance, en recourant à divers langages. Désormais plus conscient de ses destinataires, il se préoccupe davantage des facteurs qui assurent la réussite d'une communication. Il suscite souvent de l'intérêt. Il respecte les règles apprises et les particularités des codes propres au langage utilisé. Il s'intéresse aux observations et aux productions des autres. S'il y a lieu, il pratique une écoute active. Capable d'analyse, il évalue régulièrement ses productions et entrevoit des pistes d'amélioration.

Chapitre

3

Domaine des langues

3.1

Français, langue d'enseignement

Compétence 1 : Lire des textes variés

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève fait semblant de lire lorsqu'il feuillette un livre. Il parvient à se le raconter intérieurement ou à le raconter à autrui en s'appuyant notamment sur les illustrations. Dans les textes qu'il aborde, il reconnaît quelques mots familiers ou déjà vus en classe. Il réussit à suivre des consignes simples comprenant surtout des mots connus. Il cherche aussi à donner du sens aux écrits qu'il rencontre autour de lui et il en parle volontiers.

Échelon 2

L'élève lit des petits messages ou des textes courts, simples et illustrés constitués majoritairement de mots familiers et d'usage fréquent. Afin de construire du sens, il utilise, avec de l'aide, des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots telles que les correspondances entre les lettres et les sons ainsi que le recours au contexte et aux illustrations. Il parvient à accomplir des tâches très simples liées à diverses intentions de lecture. Il réagit au texte dans la mesure où il est sollicité.

Échelon 3

L'élève lit des textes courants et littéraires, simples et illustrés, dont la structure est généralement prévisible. Pour comprendre l'essentiel d'un texte, il utilise les stratégies appropriées et rappelées par l'enseignant. Lorsqu'il accomplit des tâches simples liées à diverses intentions de lecture, il dégage les informations explicites nécessaires. Quand il réagit au texte, il exprime ses réactions en ayant recours surtout au dessin ou à la parole.

Échelon 4*

L'élève lit des textes courants et littéraires généralement courts, illustrés et présentant un niveau de difficulté approprié. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux principales stratégies apprises. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture, il dégage la plupart des informations explicites contenues dans un ou plusieurs courts textes. De façon générale, il réagit spontanément aux textes et ses réactions, souvent liées à ses expériences personnelles, peuvent se manifester par le recours à la parole, au dessin, au mime, au non verbal et quelquefois à l'écrit.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Échelon 5

L'élève lit des textes courants et littéraires, proposant un défi approprié, généralement illustrés et présentés sur différents supports médiatiques. Il utilise la plupart des stratégies auxquelles il a été initié pour comprendre les textes. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture, il dégager les éléments d'information explicites et, à l'occasion, certains éléments d'information implicites liés à ses connaissances et à ses expériences personnelles. Il réagit aux textes qu'il lit et ses réactions, orales et parfois écrites, s'appuient aussi sur ses expériences personnelles.

Échelon 6

L'élève lit des textes courants et littéraires, proposant un défi approprié, souvent illustrés et présentés sur différents supports médiatiques. Il utilise les différentes stratégies apprises pour mieux saisir l'information. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture ou rattachées aux disciplines scolaires, il parvient à dégager des éléments d'information explicites et, parfois, quelques-uns qui sont implicites. Il réagit aux textes qu'il lit surtout en les reliant à ses expériences personnelles et parfois à d'autres textes qu'il a lus.

Échelon 7

L'élève lit des textes courants et littéraires qui peuvent être illustrés et présentés sur différents supports médiatiques. Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, il fait appel à diverses stratégies, dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information. Pour répondre à diverses intentions de lecture et pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires, il réussit à dégager les éléments d'information explicites et parfois ceux qui sont implicites. Lorsqu'il réagit à certains aspects des textes qu'il lit, il le fait généralement de façon pertinente en les reliant à ses expériences personnelles et à d'autres textes qu'il a lus.

Compétence 1 : Lire des textes variés

3^e cycle

Échelon 8

L'élève lit une variété de textes courants et littéraires, présentés sur différents supports médiatiques et proposant un défi raisonnable. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture dans différentes disciplines scolaires, il dégage avec efficacité les éléments d'information explicites et quelques éléments d'information implicites contenus dans un même texte et, à l'occasion, dans plusieurs textes, en utilisant les stratégies pertinentes. Il réagit à divers aspects des textes en les reliant à ses expériences personnelles ou scolaires et parfois à d'autres lectures.

Échelon 9

L'élève lit une variété de textes courants et littéraires, présentés sur différents supports médiatiques et proposant un défi raisonnable. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture dans différents contextes et disciplines scolaires, il dégage les éléments d'information explicites et implicites contenus dans plusieurs textes en utilisant efficacement des stratégies pertinentes. Il réagit à plusieurs aspects des textes et ses réactions témoignent de son interprétation personnelle, de ses connaissances, de ses expériences personnelles ou scolaires ainsi que de ses autres lectures.

Échelon 10

L'élève lit une grande diversité de textes courants et littéraires, de niveaux de difficulté variables, et présentés sur différents supports médiatiques. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture dans différents contextes et disciplines scolaires, il dégage les éléments d'information tant explicites qu'implicites contenus dans un ou plusieurs textes en ayant recours à des stratégies variées et pertinentes. Il réagit aux différents aspects des textes et ses réactions témoignent de ses champs d'intérêt, de son interprétation personnelle, de ses connaissances, de ses expériences personnelles ou scolaires ainsi que de ses autres lectures.

Échelon 1

L'élève apprivoise l'écriture en faisant des tentatives graphiques, en inventant des symboles ou en utilisant des lettres correspondant parfois aux sons. Il reproduit ou transforme légèrement de petits messages ou de très courts textes rédigés collectivement ou présents dans son environnement immédiat. Dans différentes situations, il transcrit, selon la technique apprise, les lettres minuscules et majuscules tout en laissant des espaces variables entre les lettres et entre les mots de son texte.

Échelon 2

L'élève écrit pour lui-même ou pour communiquer avec autrui des messages ou de très courts textes en utilisant principalement les mots travaillés en classe. Influencées par la langue orale, ses phrases sont simples, parfois incomplètes et comportent des répétitions en raison de son vocabulaire limité. Il sait orthographier les mots les plus fréquents travaillés en classe, même s'il invente l'orthographe des mots non appris. La plupart du temps, il trace lisiblement les lettres minuscules et majuscules et il laisse les espaces requis entre les lettres et les mots.

Échelon 3

L'élève produit de courts textes pour s'exprimer et pour communiquer avec autrui. Ses phrases, encore calquées sur l'oral, sont courtes, juxtaposées et peu variées. Avec de l'aide, il utilise la majuscule et le point. Son vocabulaire s'élargit et il lui arrive d'utiliser des mots nouveaux issus de ses lectures. De plus, il sait orthographier un bon nombre de mots usuels travaillés en classe, même s'il s'appuie sur les correspondances entre les lettres et les sons pour les mots non appris. Il applique, avec le soutien de l'enseignant, quelques stratégies de mise en texte, de révision et de correction. Son écriture, script ou cursive, est généralement lisible.

Échelon 4

L'élève rédige une variété de courts textes pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire. Ainsi, il produit des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité. Ses phrases courtes sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point. Son vocabulaire est simple et courant, mais il a encore recours à la répétition. De plus, il sait orthographier la majorité des mots usuels appris en classe. Dans les cas les plus simples, il accorde les déterminants avec les noms en mettant les marques du féminin et du pluriel. Tout au long de sa démarche d'écriture, il utilise, avec le soutien de l'enseignant, les stratégies apprises. Selon la situation, il calligraphie en script ou en cursive afin qu'on puisse le lire facilement.

Compétence 2 : Écrire des textes variés

2^e cycle

Échelon 5

L'élève rédige des textes simples, de longueurs variables pour répondre à diverses intentions, et ce, dans des contextes de plus en plus variés. Avec de l'aide, il choisit les idées appropriées et les organise de manière logique ou chronologique. Ses phrases, généralement bien construites, sont délimitées par la majuscule et le point. À l'occasion, il a recours à quelques connecteurs simples pour relier les phrases entre elles. Son vocabulaire simple et courant se diversifie. De plus, il sait orthographier les mots appris en classe et il effectue les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom, dans la plupart des cas simples. Avec de l'aide, il a recours à quelques stratégies et commence à utiliser des outils de référence. Il calligraphie lisiblement et utilise l'écriture script ou cursive selon le projet.

Échelon 6

L'élève rédige des textes variés, parfois un peu élaborés, pour répondre à diverses intentions, et ce, dans différents contextes et disciplines scolaires. Ses idées sont souvent regroupées et ordonnées de manière logique ou chronologique. Ses phrases sont parfois longues et assez bien construites, malgré certaines maladresses dans l'utilisation des connecteurs. En plus de recourir à la majuscule et au point, il utilise la virgule dans les cas d'énumération simple. Son vocabulaire est assez varié et généralement correct. Il sait orthographier un bon nombre de mots d'usage fréquent et effectue les accords dans le groupe du nom ainsi que l'accord du verbe avec son sujet, dans les cas les plus simples. Il utilise quelques stratégies et consulte des outils de référence mis à sa disposition. Il calligraphie lisiblement et utilise facilement l'écriture script ou cursive, selon le projet.

Échelon 7

L'élève rédige des textes variés, souvent assez élaborés, dans différents contextes et disciplines scolaires. Ses textes comportent généralement plusieurs idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux. Ses phrases, souvent longues mais peu variées, sont parfois reliées à l'aide de connecteurs courants et elles tiennent généralement compte des éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe. L'élève utilise un vocabulaire varié, correct et parfois précis. Il sait orthographier la plupart des mots d'usage fréquent et il effectue l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom et l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples. Il recourt à plusieurs stratégies et consulte divers outils de référence mis à sa disposition. Selon la situation de communication, il calligraphie lisiblement en écriture script ou cursive et il utilise occasionnellement un logiciel de traitement de texte.

Échelon 8

L'élève rédige des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires, et ce, en tenant compte à l'occasion des destinataires. Il choisit ses idées et les organise selon le genre de textes en les regroupant, s'il y a lieu, à l'intérieur de paragraphes. Ses phrases, assez variées et souvent reliées entre elles par des connecteurs courants, tiennent compte de plusieurs éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe. Le vocabulaire utilisé est varié, assez précis et parfois évocateur. Il sait orthographier les mots d'usage fréquent et il respecte généralement les règles d'accord dans le groupe du nom et celles de l'accord du verbe et de l'attribut avec le sujet. Il choisit la plupart du temps des stratégies pertinentes et il consulte divers outils de référence. Il calligraphie lisiblement et son écriture, script ou cursive, est adaptée au projet ou à la tâche. Il utilise, s'il y a lieu, un support technologique.

Échelon 9

L'élève rédige une grande variété de textes, de longueurs variables, dans différents contextes ou disciplines en tenant compte, la plupart du temps, des destinataires. Ses idées, exprimées clairement, sont regroupées adéquatement et séparées en paragraphes, s'il y a lieu. Ses phrases sont variées, généralement bien structurées, bien ponctuées et reliées entre elles par des connecteurs courants. Le vocabulaire qu'il utilise est varié, précis ou évocateur, compte tenu de la situation d'écriture. Il sait orthographier la majorité des mots appris et il respecte les règles d'accord dans le groupe du nom et plus généralement celles de l'accord du verbe et de l'attribut. Il fait appel à des stratégies pertinentes et consulte spontanément les outils de référence. Il calligraphie lisiblement et avec aisance tout en choisissant le format ou le support technologique en fonction du projet ou de la tâche.

Échelon 10

L'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés et adaptés en fonction de leurs destinataires dans différents contextes et disciplines scolaires. Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire et, au besoin, détaillée. Il développe ses idées selon un ordre logique ou chronologique et il établit des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés. Ses phrases, relativement variées et souvent élaborées, sont généralement bien construites et bien ponctuées. Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il utilise un vocabulaire varié, précis et évocateur. Il sait orthographier les mots appris et il effectue adéquatement les accords dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être. Il fait également appel à des stratégies appropriées et utilise avec profit les outils de référence et les technologies à sa disposition pour améliorer ses écrits et leur présentation.

Compétence 3 : Communiquer oralement

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève s'exprime spontanément ou sur demande au cours des échanges verbaux en classe, mais sans toujours tenir compte du sujet abordé. Pour compléter ses énoncés, il utilise souvent des gestes ou d'autres comportements non verbaux. Centré surtout sur lui-même, il se préoccupe peu du fait d'être compris. Il intervient plus facilement lorsque les échanges d'idées se déroulent en petits groupes.

Échelon 2

L'élève intervient en classe au cours des interactions en petits groupes. Lorsqu'il explore verbalement un sujet avec ses pairs, il s'éloigne quelquefois du thème de la discussion. Au cours des moments de partage de ses propos, il est surtout centré sur ce qu'il dit, même s'il s'intéresse parfois aux réactions des autres. Durant de courts laps de temps, il parvient à diriger son attention sur les propos d'autrui.

Échelon 3

L'élève interagit avec ses pairs au cours des discussions et autres formes d'échanges d'idées en respectant quelques règles de communication. Au moment de l'exploration d'un sujet avec ses pairs, il intervient spontanément en se centrant sur le sujet traité. Lorsqu'il partage ses propos, il produit, la plupart du temps, des énoncés clairs et compréhensibles. De plus, il commence à s'intéresser aux propos d'autrui et à se montrer sensible aux réactions de ses interlocuteurs.

Échelon 4

L'élève prend la parole au cours des interactions en classe et il respecte les règles de communication établies. Dans différents contextes, il explore avec ses pairs des sujets familiers. Lorsqu'il partage ses propos, il formule clairement ses idées et utilise un vocabulaire simple et correct. La plupart du temps, ses réactions témoignent d'une écoute appropriée. Dans les situations qui le justifient, il articule nettement et il ajuste, au besoin, le volume de sa voix. Déjà un peu conscient de l'existence de différents registres de langue, il essaie, à l'occasion, d'adapter sa façon de parler en fonction des personnes et de la situation.

Échelon 5

L'élève participe, à l'occasion d'échanges d'idées ou de discussions en petits groupes ou en grand groupe, à l'exploration de divers sujets, souvent moins familiers, tout en respectant quelques règles de communication établies. Il cherche alors à préciser sa pensée en prenant à l'occasion des risques sur le plan de la formulation ou par l'utilisation de nouveaux mots ou de nouvelles expressions. Lorsqu'il partage ses propos, il exprime assez clairement ses idées et utilise un vocabulaire souvent varié. Il a davantage conscience de ses interlocuteurs et il lui arrive parfois d'ajuster son registre de langue, le volume de sa voix et son débit. Au cours des différentes activités de communication, il manifeste une meilleure écoute des propos d'autrui et il y réagit généralement de façon pertinente.

Échelon 6

L'élève participe activement aux différents échanges d'idées et aux discussions proposées afin d'explorer avec ses pairs différents sujets, souvent reliés à la vie de la classe ou aux autres disciplines. Il tient généralement compte des règles de communication établies. Dans divers contextes, lorsqu'il partage ses propos, il s'exprime avec clarté et cohérence et il utilise un vocabulaire varié. Pour tenir compte de la situation de communication et de ses interlocuteurs, il ajuste souvent ses propos, son registre de langue, le volume de sa voix et son débit. Au cours des activités d'échange ou de partage de propos, il manifeste son ouverture à ceux d'autrui en ayant recours à quelques stratégies d'écoute telles que l'utilisation du langage non verbal ou encore la répétition ou la reformulation de ce qui a été dit.

Échelon 7

L'élève participe régulièrement à diverses formes d'échange verbal portant sur une grande variété de sujets à sa portée. Lorsqu'il explore verbalement un sujet, il explicite ses propos et il formule parfois des questions pour vérifier ou pour approfondir sa compréhension. Tout en respectant les règles établies, il intervient au moment opportun au cours des discussions. Lorsqu'il partage ses propos, il s'exprime habituellement de façon cohérente et structurée et ses formulations se révèlent adéquates. Dans ce contexte, il apporte parfois des précisions ou des explications en utilisant un vocabulaire juste et précis. La plupart du temps, il tient compte de la situation et des interlocuteurs en utilisant le volume, le débit et l'intonation appropriés, tout en ayant recours au registre de langue adapté. Au cours des activités d'échange ou de partage de propos, ses réactions témoignent d'une écoute active.

Compétence 3 : Communiquer oralement

3^e cycle

Échelon 8

L'élève, à l'occasion d'échanges d'idées et de discussions, explore avec une certaine aisance divers sujets reliés à sa vie scolaire. Lorsqu'il prend la parole pour partager ses propos, il s'exprime avec une syntaxe correcte et un vocabulaire assez précis. Il tient généralement compte de ses interlocuteurs et réussit souvent à percevoir des signes non verbaux d'intérêt, d'ennui ou d'incompréhension même s'il ne parvient pas toujours à modifier ses propos de manière appropriée. Au cours des activités d'échange et de partage, il a recours au langage non verbal pour manifester son intérêt, son incompréhension, son accord ou son désaccord. Généralement, il suit les règles convenues pour assurer le bon fonctionnement des échanges d'idées et a recours à quelques stratégies utiles de communication orale.

Échelon 9

L'élève participe activement aux différents échanges d'idées et aux discussions permettant d'explorer avec ses pairs différentes facettes des sujets reliés à la vie de la classe et aux disciplines scolaires. Dans ces différents contextes, lorsqu'il partage ses propos, il exprime ses idées avec efficacité en utilisant souvent un vocabulaire spécifique. Lorsqu'il se rend compte qu'il n'est pas compris, il reformule, explique ou précise ses énoncés. De plus en plus conscient des besoins de ses interlocuteurs, il s'efforce d'ajuster en conséquence ses propos et s'il y a lieu, son registre de langue ainsi que le volume de sa voix, son débit et son rythme. Il adopte une attitude d'ouverture aux propos d'autrui en les soutenant ou en les valorisant. Si nécessaire, il vérifie sa compréhension en posant des questions. Au cours des différentes activités de communication orale, il utilise de plus en plus de stratégies efficaces, tout en respectant les règles établies.

Échelon 10

L'élève explore avec aisance de nombreux sujets avec d'autres personnes afin de préciser sa pensée. Lorsqu'il partage ses propos, il les exprime avec clarté, rigueur et efficacité dans divers contextes d'interaction reliés à la vie de la classe ou de l'école. À l'occasion de ces échanges d'idées, il démontre sa compréhension en reformulant souvent avec justesse ce qui a été exprimé ou en posant des questions pertinentes et appropriées pour obtenir des clarifications, des précisions ou de la rétroaction. Il parvient aussi à confronter ses idées à celles d'autrui et à nuancer son point de vue à l'aide d'un vocabulaire pertinent, varié et suffisamment précis. Capable de tenir compte de la diversité de ses interlocuteurs, il adapte généralement ses propos à leurs réactions et à la situation de communication en utilisant notamment un registre de langue approprié. Le volume de sa voix, le débit et le rythme sont adaptés à la situation. Au cours des échanges d'idées et des discussions, il respecte également les règles de communication établies et utilise des stratégies appropriées.

Échelon 1

L'élève prend plaisir à écouter les œuvres qu'on lui lit, qu'on lui relit ou qu'on lui raconte. Il feuillette souvent des albums et d'autres livres parmi ceux qui sont mis à sa disposition. Avec le soutien des illustrations, d'un objet ou d'un dessin, il parle volontiers de ce qui retient son attention.

Échelon 2

L'élève aime qu'on lui relise certains livres et il manifeste de l'intérêt lorsqu'on lui lit de nouveaux livres ou présente de nouvelles œuvres. Il lui arrive de reprendre des livres qu'on lui a déjà lus ou qu'il a particulièrement aimés ou de mentionner, à l'occasion, une œuvre dont il se rappelle. Il réagit globalement aux œuvres lues, vues ou entendues, même si son attention porte souvent sur des détails et non sur une vue d'ensemble.

Échelon 3

L'élève réclame souvent qu'on lui lise ou qu'on lui propose des livres et d'autres œuvres littéraires. Avec de l'aide, il commence à choisir ses livres en fonction de ses goûts et de ses champs d'intérêt. Il aime parler des œuvres qu'il préfère et il est capable, à l'occasion, de justifier ses préférences.

Échelon 4

L'élève s'intéresse déjà à quelques œuvres littéraires à sa portée présentées sous différentes formes. Au cours d'activités culturelles rattachées à ces œuvres et adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses émotions, ses sentiments et ses préférences. Avec de l'aide et en appliquant des critères prédéterminés, il parvient à commenter brièvement ces œuvres et à expliquer ses préférences. De plus, il s'inspire parfois des œuvres lues, vues et entendues pour alimenter de petits projets.

Compétence 4 : Apprécier des œuvres littéraires

2^e cycle

Échelon 5

L'élève commence à s'intéresser à des œuvres littéraires appartenant à des genres différents et traitant de thèmes familiers adaptés à son âge. Il explore avec ses pairs quelques éléments littéraires rattachés notamment aux personnages ou aux événements. Au moment d'activités culturelles à sa portée, il exprime volontiers ses préférences à l'égard de certaines œuvres et il commente, à l'occasion, celles d'auteurs ou d'illustrateurs qu'il connaît. Dans ses projets scolaires, il lui arrive parfois de faire allusion à des œuvres qu'il a lues, vues ou entendues.

Échelon 6

L'élève aborde volontiers des œuvres littéraires appartenant à des genres différents et traitant différemment de thèmes familiers. Il identifie, avec de l'aide, certaines caractéristiques de ces œuvres. Au cours des activités culturelles auxquelles il participe, il explore et partage avec ses pairs les raisons de ses préférences ou de ses résistances par rapport à des œuvres lues, vues ou entendues. Dans ses projets personnels ou scolaires, il a parfois recours à des éléments littéraires issus des œuvres fréquentées.

Échelon 7

L'élève s'intéresse à un grand nombre d'œuvres littéraires à sa portée appartenant à différents genres et traitant de thèmes diversifiés. Il peut se prononcer sur leurs qualités et leurs faiblesses à partir de certains critères établis. Au cours des activités culturelles, il fait souvent la promotion de ces œuvres auprès de ses pairs. À l'occasion, il intègre des éléments associés aux œuvres lues, vues ou entendues dans les projets qu'il réalise en français ou dans les autres disciplines.

Échelon 8

L'élève apprivoise une variété d'œuvres littéraires appartenant à divers genres et traitant de thèmes moins familiers. Il a déjà ses collections préférées de même que des livres et des auteurs favoris dont il fait volontiers la promotion auprès de ses pairs. Au cours d'activités culturelles, il aborde certaines caractéristiques de ces œuvres en se familiarisant avec quelques éléments littéraires. Il s'inspire de plusieurs éléments caractéristiques des œuvres lues, vues ou entendues dans ses projets personnels ou scolaires.

Échelon 9

L'élève explore des œuvres littéraires parfois élaborées, appartenant à divers genres et traitant différemment de thèmes moins familiers. Il commence aussi, à partir de quelques critères convenus, à comparer les œuvres entre elles et à donner son appréciation générale. Au cours d'activités culturelles rattachées au monde des livres, il peut se référer à plusieurs éléments littéraires généraux ou spécifiques. Il adapte parfois quelques éléments caractéristiques issus des œuvres lues, vues ou entendues à l'intérieur de ses différents projets personnels ou scolaires.

Échelon 10

L'élève peut se référer à un grand nombre d'œuvres littéraires et il peut se prononcer avec une certaine assurance sur ces œuvres. Il sait les comparer entre elles et les relier à d'autres formes de représentations. De plus, il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents. Au cours d'activités culturelles liées au monde des livres, il commente volontiers diverses caractéristiques des œuvres considérées de même que certains de leurs éléments littéraires généraux et spécifiques. Il transpose souvent des éléments issus des œuvres lues, vues ou entendues dans divers contextes disciplinaires, de même que dans ses projets personnels et scolaires.

3.2

English as a second language

Competency 1: To interact orally in English

Cycle 2

Level 1

Guided by the teacher, the learner makes use of provided visual support and linguistic resources to practise preselected models of functional language in highly predictable contexts such as classroom life situations. He or she also tries to use compensatory and learning strategies modelled by the teacher such as asking for help or clarification, and practising or risk-taking to communicate with peers and the teacher. The learner often needs to look to peers and the teacher to confirm his or her understanding. He or she also makes attempts to express immediate needs by putting together a few words with many gestures or nonverbal reactions.

Level 2

Guided by the teacher, the learner attempts to convey a short message using provided visual support and linguistic resources as well as the new models of functional language within a clear, predictable context such as classroom life situations, exploration of themes and carrying out tasks. He or she also makes attempts to ask for help or clarification autonomously and tries to use new compensatory and learning strategies modelled by the teacher, such as delay speaking, use of prior knowledge, and cooperation to communicate with peers and the teacher. He or she expresses some needs, feelings, interests, and ideas spontaneously by using isolated words, phrases, and short sentences inspired by models of functional language. The learner attempts to self-correct his or her pronunciation of frequently employed functional language when prompted by the teacher.

Level 3*

With the support of the teacher and his/her peers, the learner interacts in familiar classroom situations using provided visual support and linguistic resources effectively. He or she correctly uses the functional language frequently employed in class during the cycle to initiate and maintain brief exchanges with peers and the teacher. He or she also applies autonomously the compensatory strategies targeted for the cycle. He or she makes appropriate use of some of the learning strategies practised during the cycle with the teacher assistance. He or she uses a pronunciation that can be understood by an English speaker for the functional language frequently employed in class.

* On the whole, the last level of each cycle corresponds to the end-of-cycle outcomes of the Québec Education Program.

Level 4

With the support of the teacher and peers, the learner broadens his or her repertoire of functional language. He or she is an active participant in classroom interaction. He or she reinvests functional language effectively in various interactive situations such as classroom routines, immediate needs, exchanges with peers and the teacher, or working in teams. He or she perseveres in efforts to initiate and maintain oral interaction. To do so, the learner tries to use new compensatory and learning strategies modelled by the teacher such as circumlocution, self-evaluation or self-monitoring, as well as reinvesting the ones practised during the previous cycle in various contexts of classroom interaction. To communicate with others, the learner also makes attempts to select and use available resources such as visual support, linguistic references or feedback from peers and the teacher when needed. He or she makes attempts to self-correct in the use of functional language when prompted by the teacher.

Level 5

With the support of peers and less from the teacher, the learner interacts (initiates and maintains) more spontaneously and effectively in various classroom interactive situations. He or she shows confidence and autonomy and takes calculated risks in conveying more personalized messages such as expressing ideas, opinions, feelings, personal experiences, and brief exchanges on themes that fall within his or her interests. To do so, he or she makes appropriate and consistent use of compensatory and learning strategies practiced during both cycles in combination with a creative and appropriate use of a wide range of functional language. He or she also effectively selects and uses available resources such as visual support, linguistic references, and feedback more often from peers than from the teacher. The learner correctly uses the functional language frequently employed in class, with a pronunciation that can be understood by an English speaker, and occasionally attempts to self-correct.

Competency 2: To reinvest understanding of oral and written texts

Cycle 2

Level 1

Guided by the teacher, the learner gets acquainted with listening and reading as processes. He or she tries to construct meaning out of a variety of oral and written texts mainly through no-print cues (pictures, pictograms, background noises, music, intonation). He or she also constructs meaning by applying a few learning strategies modelled by the teacher, such as paying attention and accepting not being able to understand everything he or she hears or reads. The learner shows understanding by having pertinent nonverbal reactions and by recognizing a small number of words and expressions in texts. He or she makes use of this understanding and of provided resources to carry out a task such as acting out nursery rhymes or songs for kindergarten students.

Level 2

Guided by the teacher, the learner explores listening and reading as processes. He or she uses provided contextual cues (illustrations, titles, subtitles, etc.) to construct meaning of oral and written texts. He or she also constructs meaning by applying new learning strategies modelled by the teacher such as predicting or scanning. Using functional language and words drawn from texts, the learner shows understanding by identifying some key elements (person, character, animal, object, etc.). He or she also demonstrates an understanding of the overall meaning of texts. The learner makes use of this understanding and reuses words and expressions found in texts and in provided resources to carry out meaningful tasks such as writing a get-well card to a sick person after reading a story describing a similar situation.

Level 3

With the support of the teacher and peers, the learner shows awareness of listening and reading as processes. The learner acts on texts. He or she constructs meaning of oral and written texts by sometimes using contextual cues autonomously and by applying some of the learning strategies practised during the cycle. Using functional language and words drawn from texts, he or she shows an understanding of various types of texts by identifying and briefly describing some key elements, demonstrating an understanding of the overall meaning and, comparing reality of text to his or her own reality. To do so, the learner uses words and expressions found in texts and in provided resources as sources of information and ideas to carry out meaningful tasks and to deliver a personalized product such as creating a class play based on a story book for the annual school show.

Level 4

With the support of the teacher and peers, the learner continues to develop an awareness of listening and reading as processes through more complex texts and tasks. He or she constructs meaning from a variety of oral and written texts by making use of contextual cues and applying a wider repertoire of strategies modelled by the teacher, such as inferencing or skimming. He or she shows an understanding of the texts by identifying and briefly describing key elements (facts, plot, storyline, etc) and by demonstrating an understanding of the overall meaning. To do so, the learner uses functional language, words and expressions drawn from texts. To carry out meaningful tasks, the learner uses texts and available resources as sources of inspiration to express feelings, ideas, interests, opinions, etc. He or she also selects and organizes information and ideas taken from texts and available resources to deliver a personalized product, for example, researching interesting facts on an animal and making a poster in which the learner shares his or her new knowledge with the readers.

Level 5

With the support of peers and less from the teacher, the learner recognizes listening and reading as processes that can be applied across a variety of oral and written texts and tasks. He or she acts on texts by frequently and autonomously using contextual cues and appropriate strategies practised during both cycles to construct meaning. He or she shows understanding of texts by identifying and briefly describing key elements (facts, plot, storyline, etc.) and by demonstrating an understanding of the overall meaning. To do so, the learner uses functional language, words and expressions drawn from texts. To carry out meaningful tasks, the learner expresses appreciation of the reality presented in texts. He or she also selects, organizes and summarizes information, develops ideas and expands on his or her range of words and expressions using texts and available resources to deliver a personalized product, for example, exploring facts about a planet and preparing a stand to present these facts in a creative way to other classes.

Competency 3: To write texts

Cycle 2

Level 1

Guided by the teacher, the learner gets acquainted with the written word to accomplish meaningful communicative goals. He or she writes down appropriate information using functional language to fulfill immediate needs such as writing the date, filling out an ID card. To do so, he or she follows an explicit model and practises using a few compensatory and learning strategies modelled by the teacher, such as asking for help, note-taking and making use of provided resources. He or she applies the language conventions targeted for the task such as correctly spelling the words and expressions taken from an explicit model or putting a capital letter at the beginning of a sentence and a period at the end.

Level 2

Guided by the teacher, the learner explores writing as a process to fulfill meaningful communicative goals; he or she plans, composes and revises his or her text. The learner writes short texts such as an invitation, a greeting card, a brief description about self following an explicit model. To write his or her text, the learner reinvests functional language and selects words and expressions found in explicit models and provided resources. He or she practises using new learning strategies modelled by the teacher such as the use of prior knowledge and planning. He or she produces a text according to the instructions given and attempts to apply the language conventions targeted for the task such as the position of the adjective, and the plural of regular nouns.

Level 3

With the support of peers and the teacher, the learner shows awareness of writing as a process to fulfill meaningful communicative goals. He or she writes personalized, short and well-structured texts closely resembling explicit models such as writing a brief e-mail message, and a mini-book. To write his or her text, the learner reinvests additional functional language and selects words and expressions found in explicit models and provided resources. He or she also makes use of some of the compensatory and learning strategies practised during the cycle. He or she produces a text in accordance to the instructions given, applies the language conventions targeted for the task such as word order in a simple sentence, and takes the intended audience into account.

Level 4

With the support of teacher and peers, the learner makes use of available resources to write personalized texts from open-ended models to fulfill meaningful communicative goals such as writing an article for the class newspaper or the school Web site. To do so, the learner has access to a greater repertoire of functional language, attempts to reinvest words and expressions from various cultural products and makes use of information and ideas found in models and available resources. He or she also practises using new compensatory and learning strategies modelled by the teacher, such as self-monitoring. He or she produces a text according to the instructions given, applies the language conventions targeted for the task such as a specific verb tense, and takes the intended audience into account.

Level 5

With the support of peers and less from the teacher, the learner writes a variety of personalized and well-structured texts from open-ended models to fulfill meaningful goals such as writing about a classmate for the class yearbook. His or her texts show imagination and creativity. To do so, he or she makes personal and appropriate use of functional language, words, expressions, information and ideas found in models, cultural products and available resources. He or she also makes greater and more confident use of compensatory and learning strategies practised during both cycles. He or she produces a text that is pertinent to the instructions given, applies the language conventions targeted for the task, and takes the intended audience into account.

Chapitre

4

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

4.1

Mathématique

Compétence 1

RÉSoudre UNE SITUATION-PROBLÈME MATHÉMATIQUE

L'échelle de cette compétence compte quatre échelons pour le premier cycle et trois pour les deux autres cycles du primaire. La présence de quatre échelons pour le premier cycle sert à illustrer que le développement de cette compétence est amorcé dès le début du primaire et ne signifie aucunement qu'il s'agit de balises annuelles du développement de cette compétence au cours du premier cycle.

Compétence 2

RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES

Les échelons de cette échelle illustrent, à l'aide d'exemples tirés des thèmes (arithmétique, géométrie-mesure, probabilité-statistique), des manifestations des liens que l'élève fait, ce qui témoigne du développement de son raisonnement mathématique.

L'élève, placé dans diverses situations, exprime son raisonnement oralement ou par écrit. En lui demandant de justifier ses actions ou ses énoncés (pourquoi as-tu écrit ceci? ou fait cela? ou pourquoi telle chose?), on lui

donne l'occasion d'explicitier son raisonnement. Cela permet à l'enseignant de mieux saisir les concepts et les processus mathématiques utilisés, les liens faits par l'élève et l'exactitude de ces liens. Ce sont autant d'indices du développement de sa compétence à raisonner en mathématique.

Soulignons que les thèmes sont interdépendants et que la construction par l'élève de liens multiples et signifiants entre les différents thèmes doit être favorisée le plus possible à l'aide d'activités d'apprentissage et d'évaluation variées.

Par ailleurs, il est possible que, pour certains élèves, les indices du développement de la compétence à raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques démontrent que ce développement est différent d'un thème à l'autre. Cette situation provient d'une progression plus rapide ou moins rapide du développement de la compétence pour certains thèmes ou d'un manque de traces significatives pour juger du développement de certains thèmes. Dans ces cas, on situera le développement de la compétence à l'échelon qui, globalement, lui correspond le mieux.

Compétence 3

COMMUNIQUER À L'AIDE DU LANGAGE MATHÉMATIQUE

Il n'y a pas d'échelle particulière pour cette compétence. La description de son développement est intégrée dans les échelles des deux autres compétences puisque la communication est une composante essentielle de leur mise en œuvre. Les possibilités de

communiquer dans l'apprentissage de la mathématique sont nombreuses : lire ou donner des consignes, répondre à des questions ou questionner, expliciter ses solutions, comprendre ou se faire comprendre par l'enseignant, par ses pairs, etc. Toutes ces situations amènent l'élève à élargir et à approfondir son langage mathématique à mesure qu'il s'approprie des concepts, des processus mathématiques et qu'il résout des situations-problèmes. Le développement de cette compétence est donc indissociable de celui de la compétence à résoudre des situations-problèmes et de celui de la compétence à raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques. Par ailleurs, la communication amène l'élève à développer des liens entre les concepts et les processus mathématiques par l'objectivation qu'elle requiert.

Rappelons qu'à la fin du premier cycle, l'élève utilise un langage mathématique élémentaire et fait appel à au moins un mode de représentation : objets, dessins, tableaux, diagrammes, symboles ou mots. À la fin du deuxième cycle, l'élève utilise un langage mathématique approprié et fait appel à plus d'un mode de représentation, incluant les schémas. À la fin du troisième cycle, l'élève utilise un langage mathématique rigoureux et fait appel à plusieurs modes de représentation.

Échelon 1

L'élève résout des situations-problèmes portant sur un thème de la mathématique (arithmétique, mesure, géométrie, probabilité, statistique), comportant des données complètes et nécessitant en général une seule étape de solution. L'élève fait appel régulièrement à une personne-ressource pour déterminer la tâche et dégager les données utiles à l'aide, par exemple, d'objets, de mots ou d'images. Il démontre une compréhension limitée des situations-problèmes et a tendance à employer une seule stratégie (p. ex. : la manipulation d'objets). Il communique, dans ses propres mots, certaines étapes de ses solutions.

Échelon 2

L'élève résout des situations-problèmes dans plus d'un thème de la mathématique, comportant des données complètes et nécessitant dans certains cas plus d'une étape de solution. L'élève fait appel à une personne-ressource au besoin pour déterminer la tâche et dégager les données utiles à l'aide, par exemple, d'objets, de mots, d'images ou de dessins. Il démontre une compréhension partielle des situations-problèmes et applique quelques stratégies (p. ex. : essais et erreurs). Il communique dans ses propres mots et, en insérant des termes mathématiques, certaines étapes de ses solutions.

Échelon 3

L'élève résout des situations-problèmes variées dans plus d'un thème de la mathématique, comportant à l'occasion des données superflues et nécessitant souvent plus d'une étape de solution. L'élève fait appel à une personne-ressource au besoin dans certaines situations-problèmes plus complexes pour déterminer la tâche et dégager les données utiles à l'aide, par exemple, d'objets, de dessins, de tableaux, de diagrammes, de symboles ou de mots. Il démontre une compréhension générale des situations-problèmes et applique des stratégies plus variées (par exemple, utilisation de situations-problèmes similaires déjà résolues). Il communique, dans ses propres mots et à l'occasion à l'aide du langage mathématique, les principales étapes de ses solutions.

Échelon 4*

L'élève résout des situations-problèmes variées comportant des données complètes ou superflues. Il détermine la tâche et dégager les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation tels des objets, des dessins, des tableaux, des diagrammes, des symboles ou des mots. Il élabore une solution qui comporte une ou deux étapes et vérifie occasionnellement le résultat obtenu. Il communique verbalement ou par écrit ses solutions en utilisant un langage mathématique élémentaire.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation. Pour le programme de mathématique, les écarts observés résultent d'une volonté de faciliter l'interprétation des échelles, de préciser le sens de certains éléments et de rectifier les lacunes.

Compétence 1 : Résoudre une situation-problème mathématique

2^e cycle

Échelon 5

L'élève résout des situations-problèmes variées comportant des données complètes ou superflues. Il détermine la tâche et dégage les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation. À la suite d'un questionnement d'une personne-ressource, il anticipe le résultat. Il élabore une solution qui comporte, à l'occasion, quelques étapes de solution. L'élève fait appel régulièrement à une personne-ressource tout au long de sa démarche de validation de sa solution (démarche et résultat). Il communique verbalement ou par écrit certaines étapes de ses solutions en utilisant un langage mathématique approprié.

Échelon 6

L'élève résout des situations-problèmes variées comportant à l'occasion des données implicites. L'élève fait appel à une personne-ressource au besoin dans certaines situations-problèmes plus complexes pour déterminer la tâche ou les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation. Il anticipe le résultat et élabore une solution qui comporte souvent quelques étapes de solution. À la suite d'un questionnement d'une personne-ressource, il complète la validation de sa solution (démarche et résultat). Il communique verbalement ou par écrit les principales étapes de ses solutions en utilisant un langage mathématique approprié.

Échelon 7

L'élève résout des situation-problèmes variées comportant des données complètes, superflues ou implicites. Il anticipe le résultat et élabore une solution qui comporte quelques étapes. Il fait appel à une personne-ressource au besoin pour valider certaines étapes de sa solution. Il communique verbalement ou par écrit ses solutions en utilisant un langage mathématique approprié.

Échelon 8

L'élève résout des situations-problèmes variées comportant des données complètes, superflues ou implicites. L'élève détermine la tâche et dégage les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation. Il anticipe le résultat et élabore une solution qui comporte à l'occasion plusieurs étapes de solution. À la suite d'un rappel d'une personne-ressource, l'élève valide sa solution (démarche et résultat). Il communique de façon structurée, verbalement ou par écrit, les principales étapes de ses solutions. À l'écrit, il se soucie du respect des règles et des conventions dans l'utilisation des termes, de la notation, des symboles et des modes de représentation.

Échelon 9

L'élève résout des situations-problèmes variées comportant à l'occasion des données manquantes. L'élève fait appel à une personne-ressource, au besoin dans certaines situations-problèmes plus complexes, pour déterminer la tâche ou les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation. Il anticipe le résultat et élabore une solution qui comporte souvent plusieurs étapes de solution. Il valide occasionnellement sa solution (démarche et résultat). Il communique de façon structurée, verbalement ou par écrit, ses solutions. À l'écrit, il respecte les règles et les conventions dans l'utilisation des termes, de la notation, des symboles et des modes de représentation.

Échelon 10

L'élève résout des situations-problèmes variées comportant des données complètes, superflues, implicites ou manquantes. Il détermine la tâche et dégage les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation. Il anticipe le résultat et élabore une solution qui comporte plusieurs étapes. Il valide régulièrement sa solution (démarche et résultat). Il la communique verbalement ou par écrit en utilisant un langage mathématique rigoureux.

Compétence 2 : Reasonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève représente des nombres naturels à l'aide d'objets. Il éprouve des difficultés à travailler avec des nombres naturels inférieurs à 100. L'élève additionne et soustrait à l'aide de matériel concret.

L'élève compare, ordonne et classifie des objets selon une dimension. Il est capable de se repérer dans l'espace, de nommer et de comparer des figures planes et des solides à des objets de son environnement.

L'élève vérifie par l'expérimentation la possibilité d'obtenir un résultat dans une expérience liée au hasard. Avec de l'aide, il dégage des données de tableaux et de diagrammes à bandes ou à pictogrammes.

Échelon 2

L'élève lit, écrit et ordonne des nombres naturels inférieurs à 100. Il peut éprouver des difficultés en fonction de la taille des nombres. L'élève reconnaît les opérations d'addition et de soustraction selon certains sens. Il peut additionner et soustraire des nombres naturels, mentalement ou par écrit, à l'aide de processus personnels.

L'élève estime et mesure les dimensions d'objets à l'aide d'unités de mesure non conventionnelles. Il compare et construit certains solides.

L'élève prédit un résultat à l'aide de termes comme certain, possible ou impossible. Il interprète des données de diagrammes à bandes ou à pictogrammes. Avec de l'aide, il recueille des données, les organise dans un tableau et en fait une interprétation simple.

Échelon 3

L'élève démontre une compréhension du sens des nombres pour les nombres naturels inférieurs à 1 000. L'élève fait des liens entre l'addition et la soustraction, en reconnaît les différents sens (p. ex. : ajout, réunion, retrait) et est habile à en estimer le résultat. Il peut additionner et soustraire des nombres naturels, mentalement ou par écrit, à l'aide de processus personnels.

L'élève estime et mesure le temps à l'aide d'unités conventionnelles et des longueurs à l'aide d'unités non conventionnelles et conventionnelles. Il choisit l'unité de mesure la plus appropriée pour mesurer une longueur. Il compare et construit des figures planes et des solides.

L'élève prédit un résultat et dénombre des résultats possibles d'une expérience aléatoire simple (p. ex. : dé, monnaie). Il recueille des données (questionnaire, instrument de mesure, documentation) et les organise dans un tableau. Il les représente à l'aide d'un diagramme à bandes ou à pictogrammes et en fait une interprétation simple.

Échelon 4

L'élève démontre une compréhension partielle des nombres décimaux. Il a besoin d'aide pour lire, écrire et représenter des nombres décimaux. L'élève additionne et soustrait des nombres naturels à l'aide de processus conventionnels.

L'élève estime et mesure le temps. Il établit des relations entre les unités de mesure de longueur. Il décrit des prismes et des pyramides.

L'élève simule des expériences aléatoires simples. Il recueille des données et en dégage des observations. Par exemple, il observe que le chiffre 6 est apparu 3 fois au cours de 20 lancers d'un dé. Il interprète les résultats d'une enquête à partir d'un diagramme à ligne brisée.

Échelon 5

L'élève lit, écrit et ordonne des nombres naturels inférieurs à 100 000. Il démontre une compréhension partielle des fractions et fait des liens entre celles-ci et les nombres décimaux. L'élève reconnaît certains sens de la multiplication et de la division. Il peut multiplier et diviser des nombres naturels, mentalement ou par écrit, à l'aide de processus personnels.

L'élève estime, mesure ou calcule des surfaces à l'aide d'unités non conventionnelles et effectue du repérage dans le plan. Il construit des frises et des dallages à l'aide de réflexions.

L'élève démontre une compréhension du hasard par l'emploi de mots comme également probable et moins probable. Il représente les données issues d'une enquête à l'aide d'un diagramme à ligne brisée.

Échelon 6

L'élève démontre une compréhension du sens des nombres pour les nombres naturels inférieurs à 100 000 et les nombres décimaux jusqu'à l'ordre des centièmes. Il représente et reconnaît des fractions à l'aide de schémas. L'élève fait des liens entre les quatre opérations, en reconnaît les différents sens (p. ex. : ajout, réunion, retrait, arrangement rectangulaire, partage, etc.) et est habile à en estimer le résultat. Il effectue, mentalement ou par écrit, les opérations sur les nombres naturels à l'aide de processus personnels et conventionnels dans le cas de l'addition et de la soustraction. Il additionne et soustrait, mentalement ou par écrit, des nombres décimaux jusqu'à l'ordre des centièmes.

L'élève estime, mesure ou calcule des longueurs (dont le périmètre) à l'aide d'unités de mesure conventionnelles. Il choisit l'unité de mesure la plus appropriée pour mesurer une longueur. Il estime, mesure ou calcule des surfaces et des volumes à l'aide d'unités de mesure non conventionnelles. Il peut aussi estimer, mesurer ou calculer le temps. Il classe des quadrilatères. Il construit des frises et des dallages à l'aide de réflexions.

L'élève dénombre tous les résultats possibles d'une expérience aléatoire à partir de simulations. Il recueille des données (questionnaire, instrument de mesure, documentation) et les organise dans un tableau. Il les représente à l'aide de diagrammes et en fait une interprétation.

Compétence 2 : Reasonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques

3^e cycle

Échelon 7

L'élève compare des fractions et reconnaît des fractions équivalentes. L'élève fait des liens entre les opérations, en reconnaît les différents sens (p. ex. : ajout, réunion, retrait, arrangement rectangulaire, partage, etc.) et est habile à en estimer le résultat. Il effectue, mentalement ou par écrit, des opérations sur des nombres naturels à l'aide de processus conventionnels.

L'élève estime, mesure ou calcule des longueurs et des surfaces. Dans chaque cas, il établit des relations entre les unités de mesure. Il effectue du repérage dans le plan cartésien. Il construit des frises et des dallages à l'aide de translations.

L'élève dénombre les résultats possibles d'une expérience aléatoire à l'aide de tableaux, de diagrammes en arbre. Il interprète les résultats d'une enquête à partir d'un diagramme circulaire.

Échelon 8

L'élève lit, écrit et ordonne des nombres naturels inférieurs à 1 000 000. Il sait manipuler des nombres sous la forme fractionnaire et décimale. L'élève fait des liens entre les opérations, en reconnaît les différents sens (p. ex. : ajout, réunion, retrait, arrangement rectangulaire, partage, etc.) et est habile à en estimer le résultat. Il effectue, mentalement ou par écrit, des opérations sur des nombres décimaux à l'aide de processus conventionnels.

L'élève estime, mesure ou calcule des volumes et des capacités. Dans chaque cas, il établit des relations entre les unités de mesure. Il estime et mesure des angles. Il classifie des triangles.

L'élève démontre une compréhension de la moyenne arithmétique à l'aide de matériel concret et de schémas. L'élève réalise une enquête et en tire des conclusions.

Échelon 9

L'élève démontre une compréhension du sens des nombres pour les nombres naturels inférieurs à 1 000 000 et les nombres décimaux jusqu'à l'ordre des millièmes. Il comprend les liens entre nombres naturels et nombres entiers. L'élève fait des liens entre les quatre opérations, en reconnaît les différents sens (p. ex. : ajout, réunion, retrait, arrangement rectangulaire, partage, etc.) et est habile à en estimer le résultat. Il effectue, mentalement ou par écrit, des opérations sur des nombres naturels et décimaux. Dans le cas des nombres naturels, il peut effectuer des suites d'opérations en respectant leur priorité. Il additionne, soustrait et multiplie des fractions à l'aide de schémas ou de matériel concret.

L'élève estime, mesure ou calcule des longueurs, des surfaces, des volumes, des angles, des capacités, des masses, la température et le temps. Mis à part la température et les angles, il établit des relations entre les unités de mesure conventionnelles dans chaque cas. Il classifie des triangles. Il construit des frises et des dallages à l'aide de translations. Il effectue du repérage dans le plan cartésien.

L'élève compare les résultats possibles d'une expérience aléatoire aux résultats théoriques connus. Il calcule la moyenne arithmétique. L'élève réalise une enquête, en tire des conclusions et suggère des prolongements.

4.2 Science et technologie

Compétence du premier cycle :

EXPLORER LE MONDE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Bien que la science et la technologie ne soient pas inscrites à la grille-matière du premier cycle du primaire, il importe d'initier l'élève de premier cycle à cette discipline dans le but de le préparer à entreprendre le programme de science et technologie au deuxième cycle du primaire. La compétence « Explorer le monde de la science et de la technologie » et les savoirs essentiels qui s'y rattachent se développent à travers les autres programmes disciplinaires, mais particulièrement par l'intermédiaire des domaines généraux de formation, sources de nombreux questionnements qui peuvent être abordés sous l'angle de la science et de la technologie.

En explorant des problématiques simples, issues de son environnement immédiat, l'élève apprend à se questionner, à observer, à décrire, à manipuler, à concevoir, à construire, à proposer des explications ou des solutions. Il se familiarise avec l'utilisation sécuritaire de certains instruments ou outils. Il s'approprie graduellement, par la description ou l'explication des phénomènes qu'il observe, des éléments des langages associés à la science et à la technologie. Il apprend à réfléchir aux gestes qu'il fait et à leurs conséquences sur son environnement immédiat. Il acquiert également un certain nombre d'habiletés et d'attitudes préalables aux apprentissages qu'il sera amené à réaliser au cours des deuxième et troisième cycles. Voici quelques indications sur le développement de cette compétence au cours du premier cycle.

D'abord, l'élève apprend à poser des questions au regard de phénomènes du monde naturel ou du monde construit et à proposer des pistes d'explication ou de solution en faisant appel à ses connaissances antérieures. Il explore des façons de faire, des outils, des instruments pour proposer une explication ou une solution et communique dans ses propres mots ses questions, ses explications et ses solutions. Par la suite, l'élève est amené à se poser des questions qui conduisent à des explorations au regard de phénomènes et à émettre des idées d'explication ou de solution. Il apprend à mettre en œuvre des façons de faire simples en utilisant de façon sécuritaire quelques outils ou instruments; il communique dans ses propres mots ses questions, ses explications et ses solutions en utilisant quelques termes ou expressions des langages associés à la science et à la technologie. En fin de cycle, l'élève devrait être capable de poser des questions qui mènent à des explorations au regard de phénomènes du monde naturel ou du monde construit et d'émettre des idées d'explication ou de solution en faisant appel à ses connaissances antérieures. Il met alors en œuvre, avec de l'aide, des façons de faire simples en utilisant de façon sécuritaire quelques outils ou instruments et communique dans ses propres mots ses questions, ses explications, ses solutions en utilisant quelques termes ou expressions des langages associés à la science et à la technologie.

Compétences des deuxième et troisième cycles :

Compétence 1

**PROPOSER DES EXPLICATIONS OU
DES SOLUTIONS À DES PROBLÈMES
D'ORDRE SCIENTIFIQUE OU
TECHNOLOGIQUE**

Compétence 2

**METTRE À PROFIT LES OUTILS, OBJETS
ET PROCÉDÉS DE LA SCIENCE ET DE
LA TECHNOLOGIE**

Compétence 3

**COMMUNIQUER À L'AIDE DES
LANGAGES UTILISÉS EN SCIENCE
ET TECHNOLOGIE**

Aucune échelle particulière n'est élaborée pour chacune des compétences des deuxième et troisième cycles. La description des grandes étapes de développement de ces compétences est intégrée dans une seule échelle. Ces compétences mettent l'accent sur des aspects distincts, mais néanmoins complémentaires de la science et de la technologie. La première compétence est reliée à l'appropriation des modes de raisonnement qui permettent d'aborder des problématiques d'ordre scientifique et technologique. Les deux autres sont étroitement reliées à la mise en œuvre de la première compétence qu'elles permettent d'instrumenter, tant sur le plan de la réalisation que sur celui de la communication. La mise en œuvre des modes de raisonnement associés à la science et à la technologie amènera l'élève à comprendre la nature des outils, objets et procédés auxquels la science et la technologie font appel et à mesurer leurs effets aussi bien positifs que négatifs. De même, la communication de ses explications ou l'explicitation de ses solutions feront prendre conscience à l'élève de l'importance des langages associés à la science et à la technologie.

L'élève aborde des problématiques issues de son environnement immédiat naturel et construit par l'observation et la manipulation. Il propose alors des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique. Ce faisant, il construit ses propres connaissances, apprivoise des concepts qui lui permettent de mieux comprendre son environnement immédiat et développe des façons de faire associées à la science et à la technologie (démarche expérimentale, démarche d'observation, démarche de conception, démarche d'analyse, démarche de réalisation, etc.). On s'assurera que l'élève respecte les règles ou les consignes de sécurité lorsqu'il utilise des outils, des instruments ou des procédés.

Échelon 1

L'élève repère quelques caractéristiques d'une problématique. Avec de l'aide, il fait appel à ses connaissances antérieures pour anticiper des idées d'explication ou de solution liées à la problématique. Après un rappel, il recourt à l'observation, à la manipulation, à des sources d'information proposées (pairs, experts, ressources documentaires) pour trouver des idées et repérer des pistes d'explication ou de solution. Avec de l'aide, il conçoit une explication, une solution, une façon de faire et la met en œuvre. Il utilise les outils et les instruments suggérés lorsqu'il met en œuvre ses explications ou ses solutions. Avec de l'aide, il communique ses explications ou ses solutions en utilisant quelques termes ou expressions spécialisés dans leur acception scientifique et technologique et au moins un mode de représentation.

Échelon 2

L'élève repère quelques caractéristiques d'ordre scientifique ou technologique d'une problématique et dit dans ses propres mots en quoi elle consiste. En faisant appel à ses connaissances antérieures et avec de l'aide au besoin, il anticipe des idées d'explication ou de solution liées à la problématique. Il recourt à l'observation, à la manipulation, à des sources d'information (pairs, experts, ressources documentaires) pour dégager des pistes d'explication ou de solution. Il fait appel à une personne-ressource au besoin soit pour choisir une explication, une solution, une façon de faire, soit pour mettre en œuvre l'explication ou la solution choisie. Avec de l'aide, il utilise de façon appropriée des outils et des instruments lorsqu'il met en œuvre ses explications ou ses solutions. Il communique ses explications ou ses solutions en utilisant quelques termes ou expressions spécialisés dans leur acception scientifique et technologique et quelques modes de représentation.

Échelon 3*

L'élève reconnaît quelques caractéristiques d'ordre scientifique ou technologique d'une problématique. Il fait des liens entre les caractéristiques et la problématique. À l'occasion, il reformule la problématique dans ses propres mots. En faisant appel à ses connaissances antérieures, il anticipe des idées d'explication ou de solution liées à la problématique. Il recourt à l'observation, à la manipulation, à des sources d'information variées pour choisir une ou des pistes d'explication ou de solution. Il choisit une façon de faire au regard de l'explication ou de la solution retenue et la met en œuvre avec de l'aide au besoin. Avec de l'aide, il choisit les outils et les instruments requis et les utilise de façon appropriée. Il communique ses explications ou ses solutions en utilisant des termes ou expressions spécialisés dans leur acception scientifique et technologique et différents modes de représentation.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Compétences : 1, 2, 3 intégrées

3^e cycle

L'élève aborde des problématiques issues de son environnement élargi naturel et construit par l'observation et la manipulation. Il propose alors des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique. Ce faisant, il construit ses propres connaissances, apprivoise des concepts qui lui permettent de mieux comprendre son environnement élargi et poursuit son appropriation des façons de faire associées à la science et à la technologie (démarche expérimentale, démarche d'observation, démarche de conception, démarche d'analyse, démarche de réalisation, etc.). On s'assurera que l'élève respecte les règles ou les consignes de sécurité lorsqu'il utilise des outils, des instruments ou des procédés.

Échelon 4

L'élève reconnaît des caractéristiques d'ordre scientifique ou technologique d'une problématique. Avec de l'aide, il fait des liens entre ses connaissances antérieures et ses explications provisoires pour anticiper des idées d'explication ou de solution. Il recourt à l'observation, à la manipulation, à des sources d'information variées (pairs, experts, ressources documentaires) pour choisir une ou des pistes d'explication ou de solution et explicite ses choix. Il choisit avec de l'aide un moyen approprié pour recueillir des informations au cours de la mise en œuvre de sa solution ou de son explication. Avec de l'aide, il choisit les outils et les instruments requis et les utilise de façon appropriée. Avec de l'aide, il évalue les résultats obtenus et propose si nécessaire des modifications à sa façon de faire ou à sa mise en œuvre. Il communique ses explications ou ses solutions en utilisant des termes ou expressions spécialisés dans leur acception scientifique et technologique et différents modes de représentation.

Échelon 5

L'élève met en évidence des caractéristiques d'ordre scientifique ou technologique d'une problématique et dit dans ses propres mots en quoi elle consiste. Avec de l'aide dans certaines situations plus complexes, il fait des liens entre ses connaissances antérieures et ses explications provisoires pour anticiper des idées d'explication ou de solution. Il recourt à l'observation, à la manipulation, à des sources d'information variées pour choisir une ou des pistes d'explication ou de solution et justifie à l'occasion ses choix. Avec de l'aide dans certaines situations plus complexes, il choisit un moyen approprié pour recueillir les informations au cours de la mise en œuvre de l'explication ou de la solution retenue. Il choisit les outils et les instruments appropriés et les utilise en se souciant de la précision. Après un rappel, il évalue les résultats obtenus et, avec de l'aide, propose si nécessaire des modifications pertinentes à sa façon de faire ou à sa mise en œuvre, ou formule de nouvelles pistes d'explication ou de solution. Il communique ses explications ou ses solutions en utilisant des éléments des langages associés à la science et à la technologie. Il se soucie du respect des conventions dans l'utilisation des graphiques, de la notation et des symboles.

Échelon 6

L'élève met en évidence des caractéristiques d'ordre scientifique ou technologique d'une problématique. Il fait des liens entre les caractéristiques décelées et la problématique. Il reformule dans ses propres mots la problématique. Il fait des liens entre ses connaissances antérieures et ses explications provisoires pour anticiper des idées d'explication ou de solution. Il recourt à l'observation, à la manipulation, à des sources d'information variées pour choisir une ou des pistes d'explication ou de solution et justifie ses choix. Il choisit un moyen approprié pour recueillir les informations au cours de la mise en œuvre d'une façon de faire au regard de l'explication ou de la solution retenue. Il choisit et utilise avec précision les outils et les instruments appropriés. Il évalue les résultats obtenus et propose si nécessaire des modifications à sa façon de faire, à sa mise en œuvre ou formule de nouvelles pistes d'explication ou de solution. Il communique de façon structurée ses explications ou ses solutions en utilisant les langages associés à la science et à la technologie. Il respecte les conventions dans l'utilisation des graphiques, de la notation et des symboles.

Chapitre

5

Domaine de l'univers social

Domaine de l'univers social

Compétence du premier cycle :

CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DE L'ESPACE, DU TEMPS ET DE LA SOCIÉTÉ

Bien que l'univers social ne soit pas inscrit à la grille-matière du premier cycle du primaire, il importe d'initier l'élève de premier cycle à ce domaine d'apprentissage. Ayant découvert les exigences de la vie en collectivité à l'éducation préscolaire, où il a pu observer différents milieux et où il a pu s'initier aux concepts d'espace et de temps, les apprentissages associés au premier cycle du primaire s'appuient sur ces acquis et assurent la préparation nécessaire aux apprentissages de l'univers social des deuxième et troisième cycles, au cours desquels la construction des concepts d'espace, de temps et de société se poursuivra. La compétence « construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société » et les savoirs essentiels qui s'y rattachent se développent à travers les autres programmes disciplinaires, mais particulièrement par l'intermédiaire des domaines généraux de formation, sources de nombreux questionnements qui peuvent être abordés sous l'angle de l'univers social.

Construire une représentation de l'espace ou du temps, c'est apprendre à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons. Construire une représentation de la société, c'est décou-

vrir qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers. L'élève est amené à observer et à décrire des ressemblances, des différences et des changements chez des personnes, au sein de groupes et dans des paysages. Ses premiers apprentissages s'inscrivent en référence à des personnes proches et dans le contexte de groupes, d'espaces et de durées connus. Il explore graduellement des groupes et des espaces similaires, ici et ailleurs, hier et aujourd'hui, ce qui le conduit à fréquenter des paysages différents et des époques plus lointaines, allant jusqu'au siècle. Il effectue ainsi le passage d'espaces et de temps familiers à des espaces et de temps non familiers. Cette exploration s'appuie sur l'utilisation d'outils tels que la ligne du temps ou le plan simple et permet l'acquisition du vocabulaire de base lié à la société, à l'espace et au temps. À la fin du premier cycle du primaire, l'élève utilise les outils appropriés pour se repérer dans l'espace et dans le temps. Il évoque des événements de la vie quotidienne. Il décrit des caractéristiques d'un groupe d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il décrit les éléments qui composent un paysage, des ressemblances, des différences et des changements. Il emploie, pour ce faire, un vocabulaire précis.

5.1

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Compétence 1 : Lire l'organisation d'une société sur son territoire

2^e cycle

Échelon 1

Dans sa production et à partir de réalités actuelles, l'élève indique avec de l'aide quelques traces laissées par la société à l'étude sur notre société et sur notre territoire. Avec de l'aide, il localise la société dans l'espace et dans le temps. Il indique avec de l'aide quelques transformations du territoire et quelques éléments d'adaptation de la société à l'étude. Il nomme des personnages ou des événements sans nécessairement les associer à l'organisation sociale et territoriale.

Échelon 2

Dans sa production et à partir de réalités actuelles, l'élève indique quelques traces laissées par la société à l'étude sur notre société et sur notre territoire. Il localise la société dans l'espace et dans le temps parfois de manière imprécise. Il indique quelques transformations du territoire et quelques éléments d'adaptation de la société à l'étude. Il associe souvent des personnages ou des événements à l'organisation sociale et territoriale.

Échelon 3*

L'élève indique, à partir de réalités actuelles, des traces laissées par une société du passé sur notre société et sur notre territoire. Il reconnaît des éléments de l'organisation de cette société sur son territoire. Il présente sa lecture de cette organisation dans une production. Il localise la société et son territoire, il indique des éléments d'adaptation de la société au territoire qu'elle occupe et des transformations qu'elle y a apportées. Il associe des personnages ou des événements à l'organisation sociale et territoriale. Il emploie, pour ce faire, un vocabulaire précis.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Compétence 1 : Lire l'organisation d'une société sur son territoire

3^e cycle

Échelon 4

L'élève, dans sa production, se limite à établir les contextes géographique et historique restreints de la société à l'étude. Avec de l'aide, il établit parfois des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire, entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société. Avec de l'aide, il précise l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale.

Échelon 5

L'élève, dans sa production, établit avec de l'aide quelques éléments des contextes géographique et historique élargis de la société à l'étude. Avec de l'aide, il établit des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire, ainsi qu'entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société. Il précise sans aide l'influence de quelques personnages ou l'incidence de quelques événements sur l'organisation sociale et territoriale.

Échelon 6

L'élève lit avec plus d'aisance l'organisation d'une société sur son territoire et en fait état dans une production. Il indique, toujours à partir de réalités actuelles, des traces laissées par une société du passé sur notre société et sur notre territoire. Il établit les contextes géographique et historique de la société, les liens entre des caractéristiques de cette société et l'aménagement de son territoire ainsi qu'entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société. Il précise le rôle joué par certains personnages dans l'organisation de cette société, dans celle de son territoire ainsi que l'incidence de certains événements sur ces mêmes organisations. Il estime l'apport de cette société à la nôtre et à notre territoire. Il emploie, pour ce faire un vocabulaire précis.

Échelon 1

Dans sa production, l'élève reconnaît avec de l'aide des changements dans la localisation d'une société et de son territoire dans l'espace et dans le temps. Il indique avec de l'aide des changements sociaux et territoriaux et reconnaît parfois certaines causes et conséquences. Il reconnaît des personnages et des événements sans nécessairement les associer à ces changements. Avec de l'aide, il trouve dans la société ou sur le territoire actuels des traces de ces changements. Il élabore avec difficulté un point de vue sur ces changements et l'exprime parfois.

Échelon 2

Dans sa production, l'élève reconnaît des changements dans la localisation d'une société et de son territoire dans l'espace et dans le temps. Il indique des changements sociaux et territoriaux et leur attribue parfois des causes et des conséquences. Il reconnaît des personnages et des événements et les associe parfois à ces changements. Il trouve dans la société ou sur le territoire actuels des traces de ces changements. Il élabore un point de vue sur ces changements et l'exprime en employant parfois des arguments pertinents.

Échelon 3

Dans sa production, l'élève interprète des changements sociaux et territoriaux. Il reconnaît des changements dans la localisation d'une société et de son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments. Il relève des changements sociaux et territoriaux et en reconnaît des causes et des conséquences. Il associe des personnages ou des événements à ces changements. Il trouve dans la société et sur le territoire actuels des traces de ces changements. Il défend son interprétation de changements auprès d'autres élèves. Il emploie, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

Compétence 2 : Interpréter le changement dans une société et sur son territoire

3^e cycle

Échelon 4

L'élève, dans sa production, reconnaît avec de l'aide quelques changements dans les contextes géographiques et historiques de la société. Avec de l'aide, il décrit certains changements dans les organisations sociales et territoriales et en établit quelques causes et quelques conséquences. Il reconnaît certains personnages, mais en précise peu l'influence et leurs intérêts sur des changements. Il apporte peu de précisions sur la manière dont ces changements se manifestent aujourd'hui. Son interprétation du changement recourt difficilement à des arguments pertinents pour la justifier.

Échelon 5

L'élève, dans sa production, reconnaît sans aide quelques changements dans les contextes géographiques et historiques de la société. Il décrit quelques changements dans les organisations sociales et territoriales et en établit sans aide quelques causes et quelques conséquences. Il reconnaît certains personnages et en précise avec de l'aide l'influence et leurs intérêts sur des changements. Il apporte quelques précisions sur la manière dont ces changements se manifestent aujourd'hui. Il recourt à quelques arguments pertinents pour justifier son interprétation du changement.

Échelon 6

L'élève interprète des changements sociaux et territoriaux. Il a recours à des supports variés pour présenter son interprétation de ces changements dans une production. Il reconnaît des changements dans les contextes géographiques et historiques aux deux moments retenus pour étude, décrit les changements observés et en établit des causes et des conséquences. Il précise le rôle joué par certains personnages et leurs intérêts ainsi que l'incidence de certains événements sur les changements. Il cerne dans la société et sur le territoire actuels la manière dont ces changements se manifestent encore. Il défend son interprétation auprès d'autres élèves. Il emploie, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

Échelon 1

Dans sa production, l'élève indique avec de l'aide des différences dans la localisation des sociétés, dans l'espace et dans le temps. Dans leur organisation et dans celle de leur territoire, il énonce peu de ressemblances, de différences ou de causes et de conséquences de ces différences. Avec de l'aide, il indique quelques forces ou quelques faiblesses des organisations sociales et territoriales de ces sociétés. Il construit avec difficulté sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire et l'exprime parfois.

Échelon 2

Dans sa production, l'élève indique parfois des différences dans la localisation des sociétés, dans l'espace et dans le temps. Dans leur organisation et dans celle de leur territoire, il énonce parfois quelques ressemblances et quelques différences. Il indique quelques causes et quelques conséquences de ces différences. Il indique quelques forces et quelques faiblesses des organisations sociales et territoriales de ces sociétés. Il construit sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire et l'exprime en employant parfois des arguments pertinents.

Échelon 3

Dans sa production, l'élève présente sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire. Il indique des différences dans la localisation des sociétés et de leur territoire dans l'espace et dans le temps. Dans leur organisation et dans celle de leur territoire, il relève des ressemblances et des différences. Il reconnaît des causes et des conséquences de ces différences. Il précise des forces et des faiblesses des organisations sociales et territoriales de ces sociétés. Il défend sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire auprès d'autres élèves. Il emploie pour ce faire des arguments et un vocabulaire précis.

Compétence 3 : S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire

3^e cycle

Échelon 4

L'élève, dans sa production, fait ressortir des différences dans les contextes géographiques et historiques immédiats des deux sociétés. Il décrit avec de l'aide des ressemblances et des différences dans l'organisation des sociétés et de leur territoire, mais établit peu de causes et peu de conséquences de ces différences. Il reconnaît une force et une faiblesse des organisations sociales et territoriales.

Échelon 5

L'élève, dans sa production, fait ressortir avec de l'aide des différences dans les contextes géographiques et historiques élargis des deux sociétés. Il décrit sans aide des ressemblances et des différences dans l'organisation des sociétés et de leur territoire. Il établit avec de l'aide quelques causes et quelques conséquences de ces différences. Avec de l'aide, il établit quelques forces ou quelques faiblesses des organisations sociales et territoriales.

Échelon 6

L'élève présente sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire à l'aide de supports variés. Il indique des différences dans les contextes géographiques et historiques des sociétés observées. Il décrit des ressemblances et des différences dans leur organisation et établit des causes et des conséquences de ces différences. Il indique des forces et des faiblesses des organisations sociales et territoriales observées. Il confronte sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire à celles des autres et il la défend. Il utilise, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

Chapitre

6

Domaine des arts

6.1

Art dramatique

Compétence 1 : Inventer des séquences dramatiques

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Parfois liée à la proposition de création, la séquence dramatique est courte et simple. Elle exploite des idées de création organisées au fur et à mesure. L'élève parle de son expérience de création.

Échelon 2

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la séquence dramatique présente une organisation simple. Elle exploite des idées de création pertinentes choisies par l'élève. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience de création.

Échelon 3*

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la séquence dramatique présente une courte fable et met en relief quelques attributs d'un personnage. Elle présente une organisation simple des éléments qui la composent, lesquels sont pertinents et variés. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Échelon 4

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation des aspects de la proposition de création. La séquence dramatique présente parfois une fable plus longue ou plus complexe. Elle met en relief plusieurs attributs d'un personnage. Pertinents et variés, les éléments qui composent la réalisation s'enchaînent de façon parfois continue à l'intérieur d'une organisation simple. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation certains aspects dominants de la proposition de création. La séquence dramatique présente une fable plus longue ou plus complexe. Elle met en relief des personnages dont les actions sont parfois plus précises. Pertinents et variés, les éléments qui composent la réalisation s'enchaînent de façon parfois continue à l'intérieur d'une organisation cohérente. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation les aspects dominants de la proposition de création. La fable est plus développée et les actions des personnages, plus précises. Pertinents et variés, les éléments qui composent la réalisation s'enchaînent de façon continue à l'intérieur d'une organisation cohérente. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Compétence 1 : Inventer des séquences dramatiques

3^e cycle

Échelon 7

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Dans la séquence dramatique, il établit un rapport entre certains des éléments suivants : les personnages, le contenu de la fable, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures utilisés, lesquels sont pertinents et variés. Certaines parties de la fable sont mieux définies; celle-ci présente à l'occasion une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Dans la séquence dramatique, il établit un rapport entre les personnages et le contenu de la fable, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures utilisés, lesquels sont pertinents et variés. La fable est généralement plus définie; elle présente souvent une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'élève utilise de façon consciente chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Dans la séquence dramatique, il établit un rapport étroit entre les personnages, le contenu de la fable, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures utilisées, lesquels sont pertinents et variés. La fable est plus définie et elle présente une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 1

L'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore ou verbale. Elle démontre parfois une certaine précision par rapport au texte choisi. L'élève tient compte de quelques attributs de son personnage et il utilise avec un minimum de contrôle un nombre restreint d'éléments du langage dramatique, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation ou de structures. Le caractère expressif de son interprétation est étroitement lié à ses intérêts d'ordre affectif. L'élève parle de son expérience d'interprétation.

Échelon 2

L'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore ou verbale. Elle démontre généralement une précision relative par rapport au texte choisi. L'élève respecte quelques attributs de son personnage et il utilise avec un minimum de contrôle certains éléments du langage dramatique, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation ou de structures. Le caractère expressif de son interprétation est généralement lié à ses intérêts d'ordre affectif. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience d'interprétation.

Échelon 3

L'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore et verbale. Elle démontre une précision relative par rapport au texte choisi. L'élève respecte quelques attributs de son personnage et il utilise avec un minimum de contrôle les éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures appropriés. Le caractère expressif de son interprétation est souvent lié à ses intérêts d'ordre affectif. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'interprétation qui sont signifiants pour lui.

Compétence 2 : Interpréter des séquences dramatiques

2^e cycle

Échelon 4

L'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore ou verbale. Elle est parfois en accord avec le contenu de l'extrait choisi. L'élève respecte parfois l'enchaînement des actions en tenant compte des attributs du personnage et de quelques règles relatives au jeu d'ensemble. Dans son interprétation, il allie à l'occasion ses intérêts d'ordre affectif à des éléments expressifs de l'extrait qu'il interprète. Il décrit sommairement son expérience d'interprétation et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore ou verbale. Elle est la plupart du temps en accord avec le contenu de l'extrait choisi. L'élève respecte souvent l'enchaînement des actions en tenant compte du personnage et parfois de quelques règles relatives au jeu d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif à des éléments expressifs de l'extrait qu'il interprète. Il décrit sommairement son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'interprétation de l'élève est gestuelle, sonore et verbale. Elle est en accord avec le contenu de l'extrait choisi, lequel est généralement plus développé. L'élève respecte l'enchaînement des actions en tenant compte du personnage et de quelques règles relatives au jeu d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif aux principaux éléments expressifs de l'extrait qu'il interprète. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 7

L'interprétation de l'élève est gestuelle et verbale. Elle contient certaines intentions expressives et elle est souvent en accord avec l'extrait choisi. L'élève personnalise parfois les actions de son personnage et tient généralement compte des règles relatives au jeu d'ensemble. Dans son interprétation, il allie souvent ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de l'extrait pour mettre en évidence son caractère expressif. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'interprétation de l'élève est gestuelle et verbale. Elle contient certaines intentions expressives claires et elle est généralement en accord avec l'extrait choisi ou la courte pièce. L'élève personnalise souvent les actions de son personnage et tient compte des règles relatives au jeu d'ensemble. Dans son interprétation, il allie généralement ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de l'extrait ou de la courte pièce pour mettre en évidence leur caractère expressif. Il décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'interprétation de l'élève est gestuelle et verbale. Elle est plus expressive et en accord avec l'extrait ou la courte pièce. L'élève personnalise les actions de son personnage et tient compte des règles relatives au jeu d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de l'extrait ou de la courte pièce pour mettre en évidence leur caractère expressif. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Compétence 3 : Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades

1^{er} cycle

Échelon 1

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme un élément présent dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos traduit la décision retenue à partir d'un critère d'appréciation. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. À la suite de son appréciation, l'élève parle de son expérience.

Échelon 2

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et, parfois, de certains renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience d'appréciation.

Échelon 3

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et de renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui.

Échelon 4

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation. L'élève fait part de sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent la décision de l'élève par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue. L'élève décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Compétence 3 : Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades

3^e cycle

Échelon 7

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent parfois sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre théâtrale. Son propos contient des considérations d'ordre théâtral, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

6.2

Arts plastiques

Compétence 1 : Réaliser des créations plastiques personnelles

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Parfois liée à la proposition de création, elle traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation de quelques éléments du langage plastique et parfois d'une organisation simple des idées de création. L'élève parle de son expérience de création.

Échelon 2

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, elle traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation pertinente de quelques éléments du langage plastique et souvent d'une organisation simple des idées de création retenues. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience de création.

Échelon 3*

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, elle traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation simple des éléments qui la composent. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Compétence 1 : Réaliser des créations plastiques personnelles

2^e cycle

Échelon 4

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création, elle traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés et parfois précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et, à l'occasion, d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création, elle traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés et souvent précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et, généralement, d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création, elle traduit sa perception du réel. Elle résulte de gestes spontanés et précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 7

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Liée à la proposition de création, elle est personnelle. Elle résulte de gestes spontanés, précis et parfois contrôlés, d'une utilisation pertinente et parfois variée du langage plastique et, à l'occasion, d'une organisation complexe des éléments qui la composent. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Liée à la proposition de création, elle est personnelle. Elle résulte de gestes spontanés, précis et souvent contrôlés, d'une utilisation pertinente et généralement variée du langage plastique et, la plupart du temps, d'une organisation complexe des éléments qui la composent. L'élève décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'élève utilise de façon consciente chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Liée à la proposition de création, elle est personnelle. Elle résulte de gestes spontanés, précis et contrôlés, d'une utilisation pertinente et variée du langage plastique et d'une organisation complexe des éléments qui la composent. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Compétence 2 : Réaliser des créations plastiques médiatiques

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Parfois liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et s'adresse à un destinataire. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation de quelques éléments du langage plastique et parfois d'une organisation simple des idées de création. L'élève parle de son expérience de création médiatique.

Échelon 2

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et s'adresse à un ou à des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation pertinente de quelques éléments du langage plastique et, souvent, d'une organisation simple des idées de création retenues. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience de création médiatique.

Échelon 3

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et s'adresse à un ou à des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation simple des éléments qui la composent. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création médiatique qui sont signifiants pour lui.

Échelon 4

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et contient parfois des éléments explicitant le message en fonction du ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés et parfois précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et, à l'occasion, d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit sommairement son expérience de création médiatique et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et contient souvent des éléments explicitant le message en fonction du ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés et souvent précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et, généralement, d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit sommairement son expérience de création médiatique et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et contient des éléments explicitant le message en fonction du ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés et précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit son expérience de création médiatique et en dégage ce qu'il a appris.

Compétence 2 : Réaliser des créations plastiques médiatiques

3^e cycle

Échelon 7

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et contient parfois des éléments explicitant le message en fonction du ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés et parfois précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et, à l'occasion, d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit sommairement son expérience de création médiatique et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et contient souvent des éléments explicitant le message en fonction du ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés et souvent précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et, généralement, d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit sommairement son expérience de création médiatique et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 9

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. Liée à la proposition de création médiatique, elle traduit sa perception du réel et contient des éléments explicitant le message en fonction du ou des destinataires. Elle résulte de gestes spontanés et précis, d'une utilisation pertinente du langage plastique et d'une organisation cohérente des éléments qui la composent. L'élève décrit son expérience de création médiatique et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 1

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme un élément présent dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos traduit la décision retenue à partir d'un critère d'appréciation. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. À la suite de son appréciation, l'élève parle de son expérience.

Échelon 2

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et parfois, de certains renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience d'appréciation.

Échelon 3

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et de renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui.

Compétence 3 : Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades

2^e cycle

Échelon 4

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation. L'élève fait part de sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent la décision de l'élève par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue. L'élève décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 7

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent parfois sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation, l'œuvre d'art, l'objet culturel du patrimoine artistique ou l'image médiatique. Son propos contient des considérations d'ordre plastique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

6.3

Danse

Compétence 1 : Inventer des danses

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Parfois liée à la proposition de création, la danse est de courte durée et présente une organisation simple. Elle exploite des idées de création organisées au fur et à mesure. L'élève parle de son expérience de création.

Échelon 2

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la danse est de courte durée et présente une organisation simple. Elle exploite des idées de création pertinentes, choisies par l'élève. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience de création.

Échelon 3*

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la danse est de courte durée et présente une organisation simple. Elle exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent, lesquels sont pertinents et variés. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Échelon 4

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation des aspects de la proposition de création. La danse, d'une durée variable, présente une organisation simple. Elle exploite à l'occasion des combinaisons d'éléments, lesquels sont pertinents et variés. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation certains aspects dominants de la proposition de création. La danse, d'une durée variable, présente parfois une organisation cohérente. Elle exploite souvent des combinaisons d'éléments, lesquels sont pertinents et variés. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation les aspects dominants de la proposition de création. La danse, d'une durée variable, présente une organisation cohérente. Elle exploite généralement des combinaisons d'éléments, lesquels sont pertinents et variés. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Compétence 1 : Inventer des danses

3^e cycle

Échelon 7

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport entre certains des éléments du langage de la danse et des éléments de la technique du mouvement exploités, lesquels sont pertinents et variés. Elle est d'une durée variable et présente, à l'occasion, une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport entre les éléments du langage de la danse et les éléments de la technique du mouvement exploités, lesquels sont pertinents et variés. Elle est d'une durée variable et présente souvent une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'élève utilise de façon consciente chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport étroit entre les éléments du langage de la danse et les éléments de la technique du mouvement exploités, lesquels sont pertinents et variés. Elle est d'une durée variable et présente une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 1

L'interprétation de l'élève démontre parfois une certaine précision par rapport au contenu chorégraphique de la courte danse choisie. L'élève respecte une structure simple. Il utilise avec un minimum de contrôle un nombre restreint d'éléments de la technique du mouvement. Le caractère expressif de son interprétation est étroitement lié à ses intérêts d'ordre affectif. L'élève parle de son expérience d'interprétation.

Échelon 2

L'interprétation de l'élève démontre généralement une précision relative par rapport au contenu chorégraphique de la courte danse choisie. L'élève respecte une structure simple. Il utilise avec un minimum de contrôle certains éléments de la technique du mouvement. Le caractère expressif de son interprétation est généralement lié à ses intérêts d'ordre affectif. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience d'interprétation.

Échelon 3

L'interprétation de l'élève démontre une précision relative par rapport au contenu chorégraphique de la courte danse choisie. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec un minimum de contrôle les éléments de la technique du mouvement appropriés. Le caractère expressif de son interprétation est souvent lié à ses intérêts d'ordre affectif. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience d'interprétation qui sont signifiants pour lui.

Compétence 2 : Interpréter des danses

2^e cycle

Échelon 4

L'interprétation de l'élève est parfois en accord avec le contenu chorégraphique de la danse choisie. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec contrôle un nombre restreint d'éléments de la technique du mouvement appropriés et les supports, s'il y a lieu. Il tient parfois compte de quelques règles relatives aux mouvements d'ensemble. Dans son interprétation, il allie à l'occasion ses intérêts d'ordre affectif à des indications du contenu chorégraphique se rapportant au caractère expressif de la danse. Il décrit sommairement son expérience d'interprétation et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'interprétation de l'élève est la plupart du temps en accord avec le contenu chorégraphique de la danse choisie, laquelle est de plus longue durée. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec contrôle certains éléments de la technique du mouvement appropriés et les supports, s'il y a lieu. Il tient parfois compte de quelques règles relatives aux mouvements d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif à des indications du contenu chorégraphique se rapportant au caractère expressif de la danse. Il décrit sommairement son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'interprétation de l'élève est en accord avec le contenu chorégraphique de la danse choisie, laquelle est de plus longue durée. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec contrôle les éléments de la technique du mouvement appropriés et les supports, s'il y a lieu. Il tient compte de quelques règles relatives aux mouvements d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif aux principales indications du contenu chorégraphique se rapportant au caractère expressif de la danse. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 7

L'interprétation de l'élève contient certaines intentions expressives. Elle est souvent en accord avec le contenu chorégraphique de la danse choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure. Il contrôle un nombre restreint d'éléments de la technique du mouvement appropriés, tient généralement compte des règles relatives aux mouvements d'ensemble et utilise les supports, s'il y a lieu. Dans son interprétation, il allie souvent ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications du contenu chorégraphique pour mettre en évidence le caractère expressif de la danse. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'interprétation de l'élève contient certaines intentions expressives claires. Elle est généralement en accord avec le contenu chorégraphique de la danse choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure. Il contrôle certains éléments de la technique du mouvement appropriés, tient compte des règles relatives aux mouvements d'ensemble et, à l'occasion, personnalise son utilisation des supports, s'il y a lieu. Dans son interprétation, il allie généralement ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications du contenu chorégraphique pour mettre en évidence le caractère expressif de la danse. Il décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'interprétation de l'élève contient des intentions expressives claires. Elle est en accord avec le contenu chorégraphique de la danse choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure. Il contrôle les éléments de la technique du mouvement appropriés, tient compte des règles relatives aux mouvements d'ensemble et personnalise son utilisation des supports, s'il y a lieu. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications du contenu chorégraphique pour mettre en évidence le caractère expressif de la danse. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Compétence 3 : Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades

1^{er} cycle

Échelon 1

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme un élément présent dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos traduit la décision retenue à partir d'un critère d'appréciation. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. À la suite de son appréciation, l'élève parle de son expérience.

Échelon 2

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et, parfois, de certains renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience d'appréciation.

Échelon 3

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et de renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui.

Échelon 4

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos contient des considérations relatives à la danse et d'ordre personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation. L'élève fait part de sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos contient des considérations relatives à la danse et d'ordre personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent la décision de l'élève par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos contient des considérations relatives à la danse et d'ordre personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue. L'élève décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Compétence 3 : Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades

3^e cycle

Échelon 7

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos contient des considérations d'ordre chorégraphique, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos contient des considérations d'ordre chorégraphique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent parfois sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre chorégraphique. Son propos contient des considérations d'ordre chorégraphique, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

6.4

Musique

Compétence 1 : Inventer des pièces vocales ou instrumentales

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Parfois liée à la proposition de création, la pièce musicale est courte et simple. Elle exploite des idées de création organisées au fur et à mesure. L'élève parle de son expérience de création.

Échelon 2

L'élève s'initie à des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la pièce musicale est courte et présente une organisation simple. Elle exploite des idées de création pertinentes choisies par l'élève. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience de création.

Échelon 3*

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. Liée à la proposition de création, la pièce musicale est de courte durée et présente une organisation simple. Elle exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent, lesquels sont pertinents et variés. L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Compétence 1 : Inventer des pièces vocales ou instrumentales

2^e cycle

Échelon 4

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation des aspects de la proposition de création. La pièce musicale, d'une durée variable, présente une organisation simple. Elle exploite à l'occasion des combinaisons d'éléments, lesquels sont pertinents et variés. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'élève participe aux étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation certains aspects dominants de la proposition de création. La pièce musicale, d'une durée variable, présente parfois une organisation cohérente. Elle exploite souvent des combinaisons d'éléments, lesquels sont pertinents et variés. L'élève décrit sommairement son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Souvent guidé par des intérêts d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation les aspects dominants de la proposition de création. La pièce musicale, d'une durée variable, présente une organisation cohérente. Elle exploite généralement des combinaisons d'éléments, lesquels sont pertinents et variés. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 7

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport entre certains éléments du langage musical, certains moyens sonores et certains éléments de techniques exploités, lesquels sont pertinents et variés. Elle est d'une durée variable et présente, à l'occasion, une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport entre les éléments du langage musical, les moyens sonores et les éléments de techniques exploités, lesquels sont pertinents et variés. Elle est d'une durée variable et présente souvent une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'élève utilise de façon consciente chacune des étapes de la démarche de création. Sa réalisation est guidée par des intérêts d'ordre social, affectif et cognitif. Elle démontre un rapport étroit entre les éléments du langage musical, les moyens sonores et les éléments de techniques exploités, lesquels sont pertinents et variés. Elle est d'une durée variable et présente une organisation complexe liée au développement de la proposition de création. L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Compétence 2 : Interpréter des pièces musicales

1^{er} cycle

Échelon 1

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève démontre parfois une certaine précision par rapport au texte musical de la courte pièce choisie. L'élève respecte une structure simple. Il utilise avec un minimum de contrôle un nombre restreint d'éléments de techniques. Le caractère expressif de son interprétation est étroitement lié à ses intérêts d'ordre affectif. L'élève parle de son expérience d'interprétation.

Échelon 2

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève démontre généralement une précision relative par rapport au texte musical de la courte pièce choisie. L'élève respecte une structure simple. Il utilise avec un minimum de contrôle certains éléments de techniques. Le caractère expressif de son interprétation est généralement lié à ses intérêts d'ordre affectif. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience d'interprétation.

Échelon 3

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève démontre une précision relative par rapport au texte musical de la courte pièce choisie. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec un minimum de contrôle les éléments de techniques appropriés. Le caractère expressif de son interprétation est souvent lié à ses intérêts d'ordre affectif. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'interprétation qui sont signifiants pour lui.

Échelon 4

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève est parfois en accord avec le contenu musical de la pièce choisie. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec contrôle un nombre restreint d'éléments de techniques appropriés. Il tient parfois compte de quelques règles relatives à la musique d'ensemble. Dans son interprétation, il allie à l'occasion ses intérêts d'ordre affectif à des indications de la partition se rapportant au caractère expressif de la pièce. Il décrit sommairement son expérience d'interprétation et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève est la plupart du temps en accord avec le texte musical de la pièce choisie, laquelle est de plus longue durée. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec contrôle certains éléments de techniques appropriés. Il tient parfois compte de quelques règles relatives à la musique d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif à des indications de la partition se rapportant au caractère expressif de la pièce. Il décrit sommairement son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève est en accord avec le texte musical de la pièce choisie, laquelle est de plus longue durée. L'élève en respecte la structure. Il utilise avec contrôle les éléments de techniques appropriés. Il tient compte de quelques règles relatives à la musique d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif aux principales indications de la partition se rapportant au caractère expressif de la pièce. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Compétence 2 : Interpréter des pièces musicales

3^e cycle

Échelon 7

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève contient certaines intentions expressives. Elle est souvent en accord avec le texte musical de la pièce choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure. Il contrôle un nombre restreint d'éléments de techniques appropriés. Il tient généralement compte des règles relatives à la musique d'ensemble. Dans son interprétation, il allie souvent ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de la partition pour mettre en évidence le caractère expressif de la pièce. Il décrit son expérience d'interprétation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève contient certaines intentions expressives claires. Elle est généralement en accord avec le texte musical de la pièce choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure. Il contrôle certains éléments de techniques appropriés. Il tient compte des règles relatives à la musique d'ensemble. Dans son interprétation, il allie généralement ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de la partition pour mettre en évidence le caractère expressif de la pièce. Il décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'interprétation vocale ou instrumentale de l'élève contient des intentions expressives claires. Elle est en accord avec le texte musical de la pièce choisie, laquelle est d'une durée variable. L'élève en respecte la structure. Il contrôle les éléments de techniques appropriés. Il tient compte des règles relatives à la musique d'ensemble. Dans son interprétation, il allie ses intérêts d'ordre affectif et cognitif aux indications de la partition pour mettre en évidence le caractère expressif de la pièce. Il décrit ce qu'il a appris, et les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 1

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme un élément présent dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos traduit la décision retenue à partir d'un critère d'appréciation. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. À la suite de son appréciation, l'élève parle de son expérience.

Échelon 2

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En s'initiant au vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et, parfois, de certains renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève mentionne des éléments signifiants pour lui, en rapport avec son expérience d'appréciation.

Échelon 3

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. En utilisant le vocabulaire disciplinaire, l'élève nomme des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos traduit la décision retenue à partir de critères d'appréciation et de renseignements mis à sa disposition. Sa décision est aussi liée à ce qu'il a repéré et ressenti. Il est capable de relater des faits concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui.

Compétence 3 : Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades

2^e cycle

Échelon 4

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation. L'élève fait part de sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage parfois ce qu'il a appris.

Échelon 5

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent la décision de l'élève par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. L'élève décrit sommairement son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 6

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et appuient la décision retenue. L'élève décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 7

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente certains mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et parfois socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et expliquent sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit son expérience d'appréciation et en dégage ce qu'il a appris.

Échelon 8

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente la plupart des mots du vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent parfois sa décision par rapport à ce qu'il a repéré et ressenti. Il décrit ce qu'il a appris et, à l'occasion, les moyens qu'il a utilisés.

Échelon 9

L'appréciation de l'élève est souvent guidée par des intérêts d'ordre cognitif, affectif et social. En utilisant de façon pertinente le vocabulaire disciplinaire, l'élève décrit des éléments présents dans la réalisation ou dans l'œuvre musicale. Son propos contient des considérations d'ordre musical, personnel et socioculturel. Ces considérations sont liées aux critères d'appréciation et motivent sa décision. Il décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés.

Chapitre

7

Domaine du développement personnel

7.1

Éducation physique et à la santé

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

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève exécute des enchaînements d'actions locomotrices, non locomotrices et de manipulation d'objets. Il précise ses réussites et ses difficultés.

Échelon 2

L'élève identifie des actions possibles. Il fait un choix. Il exécute des enchaînements d'actions locomotrices, non locomotrices et de manipulation d'objets. Il évalue le produit de son exécution à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 3*

L'élève identifie des actions possibles en tenant compte des consignes, du but poursuivi et de l'environnement physique. Il fait un choix et le justifie. Il exécute des enchaînements d'actions locomotrices, non locomotrices et de manipulation d'objets. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Échelon 4

L'élève identifie des actions possibles. Il fait un choix. Il exécute des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 5

L'élève identifie des actions possibles en tenant compte des consignes, du but poursuivi et de l'environnement physique. Il fait un choix et le justifie. Il exécute des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils. Il évalue sa démarche et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver.

Échelon 6

L'élève identifie des actions possibles en tenant compte de sa capacité à appliquer des principes d'équilibration et de coordination. Il fait un choix et le justifie. Il exécute des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils. Il évalue sa démarche et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement pour cette même activité.

Échelon 7

L'élève identifie des actions possibles en tenant compte des consignes, du but poursuivi et de l'environnement physique. Il fait un choix et le justifie. Il exécute des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 8

L'élève identifie des actions possibles en tenant compte de sa capacité à appliquer des principes d'équilibration et de coordination. Il fait un choix et le justifie. Il ajuste des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils en fonction de nouvelles contraintes ou de nouvelles activités. Il évalue sa démarche et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement pour cette même activité.

Échelon 9

L'élève identifie des actions possibles et leurs conséquences. Il fait un choix et le justifie. Il ajuste des enchaînements d'actions et des actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets et d'outils en fonction de nouvelles contraintes ou de nouvelles activités. Il évalue sa démarche et entrevoit d'autres activités d'éducation physique et à la santé dans lesquelles il pourrait réinvestir ses apprentissages.

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

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève exécute avec un autre élève des actions de coopération. Il précise ses réussites et ses difficultés.

Échelon 2

L'élève planifie avec un autre élève des actions de coopération en fonction du but visé. Il applique les actions planifiées et les règles d'éthique. Il évalue avec son partenaire le produit de son exécution à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 3

L'élève planifie avec un autre élève des stratégies de coopération en fonction des rôles à jouer, des contraintes de l'environnement physique et du but visé. Il explique les règles d'éthique relatives à la tâche. Il applique les stratégies élaborées et les règles d'éthique. Il évalue sa démarche avec son partenaire à partir de ses réussites et de ses difficultés.

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

2^e cycle

Échelon 4

L'élève planifie, avec un autre élève, des actions de coopération et d'opposition. Il applique les actions planifiées et les règles d'éthique. Il communique son message verbal. Il évalue sa démarche avec son partenaire à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 5

L'élève planifie avec un ou plusieurs de ses pairs des stratégies de coopération et d'opposition en fonction des rôles à jouer, des contraintes de l'environnement physique et du but visé. Il identifie les règles d'éthique relatives à la tâche. Il applique les stratégies élaborées et les règles d'éthique. Il communique son message verbal ou gestuel. Il évalue sa démarche avec un ou plusieurs de ses pairs et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver.

Échelon 6

L'élève planifie avec un ou plusieurs de ses pairs des stratégies de coopération et d'opposition en fonction de ses forces et de ses faiblesses et de celles de son ou de ses partenaires. Il explique les règles d'éthique relatives à la tâche. Il applique les stratégies élaborées et les règles d'éthique. Il communique son message verbal ou gestuel selon les exigences de la situation. Il évalue sa démarche avec un ou plusieurs de ses pairs et participe à la recherche de stratégies efficaces. À la suite de l'évaluation, il participe au réajustement du plan d'action.

Échelon 7

L'élève planifie, avec plusieurs de ses pairs, des stratégies de coopération et d'opposition. Il applique les stratégies élaborées et les règles d'éthique. Il communique son message verbal ou gestuel. Il évalue sa démarche avec un ou plusieurs de ses pairs à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 8

L'élève planifie, avec plusieurs de ses pairs, des stratégies de coopération et d'opposition en fonction des forces et des faiblesses des partenaires et des opposants. Il ajuste ses actions aux aspects imprévisibles du jeu. Il applique les règles d'éthique. Il communique son message verbal ou gestuel selon les exigences de la situation. Il évalue sa démarche avec un ou plusieurs de ses pairs et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement pour cette même activité. À la suite de l'évaluation, il participe au réajustement du plan d'action.

Échelon 9

L'élève planifie, avec plusieurs de ses pairs, des stratégies de coopération et d'opposition en fonction des forces et des faiblesses des partenaires et des opposants, et en référence à ses expériences antérieures vécues dans d'autres activités. Il ajuste ses actions aux aspects imprévisibles du jeu en tenant compte des stratégies prévues par le plan d'action. Il applique les règles d'éthique. Il évalue sa démarche avec plusieurs de ses pairs et reconnaît les stratégies utilisables dans d'autres situations.

Échelon 1

L'élève énumère quelques-unes de ses habitudes de vie. Il expérimente un type d'activité physique. Il précise ses réussites et ses difficultés.

Échelon 2

L'élève explique la notion d'habitude de vie et de santé. Il expérimente différents types d'activités physiques. Il évalue ses résultats à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 3

L'élève explique la notion d'habitude de vie et de santé. Il expérimente différents types d'activités physiques de durée et d'intensité variées. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Compétence 3 : Adopter un mode de vie sain et actif

2^e cycle

Échelon 4

L'élève reconnaît une habitude de vie à modifier. Il identifie une activité physique et en planifie la pratique. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 5

L'élève sélectionne une habitude de vie à modifier. Il reconnaît si elle est favorable ou nuisible à sa santé et à son bien-être. Il identifie quelques stratégies pour modifier cette habitude de vie. Il sélectionne une activité physique et en planifie la pratique régulière. Il évalue sa démarche et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement pour cette même pratique.

Échelon 6

L'élève identifie différentes stratégies pour modifier ses habitudes de vie. Il reconnaît celles qui sont favorables ou nuisibles à sa santé et à son bien-être. Il sélectionne une activité physique et en planifie la pratique régulière. Il planifie également la modification d'une autre de ses habitudes de vie. Il interprète ses résultats et identifie des améliorations souhaitables ou les éléments à conserver.

Compétence 3 : Adopter un mode de vie sain et actif

3^e cycle

Échelon 7

L'élève identifie différentes stratégies pour modifier ses habitudes de vie. Il sélectionne une activité physique et en planifie la pratique régulière. Il évalue sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Échelon 8

L'élève établit un lien entre ses habitudes de vie et leurs effets sur sa santé et son bien-être. Il planifie sa pratique d'activités physiques et sa stratégie pour modifier une de ses habitudes de vie. Il évalue sa démarche et cerne les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement pour cette même pratique.

Échelon 9

L'élève établit un lien entre ses habitudes de vie et leurs effets sur sa santé et son bien-être. Il exerce sa pensée critique par rapport à des opinions et à l'information disponible sur divers sujets liés à la santé et au bien-être. Il planifie sa pratique d'activités physiques et sa stratégie pour modifier une de ses habitudes de vie. À la suite de l'évaluation de sa démarche et de ses résultats, il identifie des améliorations souhaitables ou les éléments à conserver.

7.2

Enseignement moral

Compétence 1 : Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral

1^{er} cycle

Échelon 1

Avec un soutien continu, l'élève donne un exemple simple qui montre que les humains, les animaux et les végétaux ont des besoins qui doivent être satisfaits par des vivants. Il exprime sa façon de voir les personnes, les animaux, les végétaux. Il donne des exemples de ce qu'il est défendu ou interdit de faire envers eux et exprime comment des jeunes de son âge peuvent contribuer à leur qualité de vie. Il décrit ce qui lui semble nécessaire pour que des personnes, des animaux et des végétaux aient une vie de qualité.

Échelon 2

Avec un soutien occasionnel, l'élève manifeste sa compréhension de l'interdépendance des vivants en donnant un ou des exemples simples qui montrent que les humains, les animaux et les végétaux dépendent les uns des autres pour satisfaire différents besoins. Il dit ce qu'il retient des interdits qui concernent son rapport avec les vivants. Il dit son appréciation d'actions et de gestes posés au cours d'une expérience vécue. Il exprime ce qu'il trouve important que des personnes fassent pour améliorer la qualité de vie des autres personnes, des animaux et des végétaux et explique pourquoi il est important qu'elles le fassent.

Échelon 3*

À la fin du premier cycle, l'élève manifeste sa compréhension de l'interdépendance des êtres vivants en donnant par lui-même un ou des exemples simples d'êtres vivants de son entourage et d'autres milieux qui dépendent les uns des autres pour satisfaire leurs différents besoins. Il associe à ses exemples une façon de voir les êtres vivants, une valeur ou un interdit qui sont pertinents. Il donne, à partir d'une expérience vécue, des exemples simples d'actions ou de gestes qui manifestent une valeur. Il retient un ou des repères pour agir et en explique l'importance dans ses mots en montrant comment ce ou ces repères favorisent la qualité de vie des êtres vivants.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Compétence 1 : Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral

2^e cycle

Échelon 4

L'élève donne des exemples de la vie dans un de ses groupes d'appartenance et identifie les personnes qui le composent. Il exprime sa façon de comprendre les relations dans ce groupe, et énumère les règles et les interdits qui y sont associés. Il établit des comparaisons avec d'autres groupes. Il donne des exemples d'actions et de gestes nécessaires pour bien vivre ensemble dans ce groupe à partir de son expérience et il exprime ce qu'il trouve important que chacune des personnes fasse pour en améliorer la qualité. Il exprime ce qu'il a retenu au cours de sa réflexion sur les relations dans les groupes.

Échelon 5

L'élève donne des exemples de besoins personnels auxquels les membres d'un de ses groupes d'appartenance répondent et de ce qu'il peut leur apporter en retour. Il décrit ce qui est exigé de chacune des personnes qui en font partie. Il explique sa façon de comprendre les relations dans ce groupe et identifie des règles, des interdits et des valeurs qui guident les actions de ces personnes. Il établit des comparaisons avec des groupes d'autres milieux ou d'autres époques. Il donne son appréciation d'actions et de gestes posés au cours d'activités de groupe. Il exprime ce qu'il retient comme étant important pour la vie dans un groupe et en quoi cela est important pour améliorer sa vie et celle des autres personnes dans ses groupes d'appartenance.

Échelon 6

À la fin du deuxième cycle, l'élève manifeste sa compréhension du vivre-ensemble dans des groupes en expliquant ce que chacun de ces groupes d'appartenance lui apporte et ce qu'il leur apporte en retour. Il explique les exigences liées à la vie de groupe à la maison et à l'école, avec ses amis et ses compagnons de loisir. Il explique dans ses mots sa façon de comprendre les relations, les valeurs, les règles et les interdits qui guident l'agir à l'intérieur des groupes. Il explique comment se traduit la vie de groupe dans d'autres cultures et à d'autres époques. Il donne des exemples d'actions qui traduisent des valeurs qu'il a expérimentées à l'école ou ailleurs. Il expose ce qu'il retient comme étant le plus important pour guider son agir dans les groupes et dit en quoi ce qu'il retient favorise son mieux-vivre individuel et celui des groupes auxquels il appartient.

Échelon 7

L'élève donne des exemples d'aspects de sa personne qui changent et d'autres qui restent les mêmes. Il exprime sa façon de voir les différences et les ressemblances des personnes. Il établit des liens entre les interdits et les règles concernant les personnes différentes. Il donne, à partir de son expérience, des exemples d'actions, de gestes et d'attitudes nécessaires afin de bien vivre avec des personnes différentes. Il compare sa réalité et ses repères pour agir avec ceux de jeunes de son âge appartenant à d'autres cultures. Il exprime ce qu'il a retenu de sa réflexion sur la vie avec des personnes semblables et différentes et en démontre l'importance au regard de son agir envers elles.

Échelon 8

L'élève donne des exemples des richesses et des difficultés de la vie avec des personnes différentes. Il explique, à l'aide d'exemples, les exigences liées au fait de vivre avec ces personnes. Il exprime son appréciation d'attitudes, d'actions et de gestes qui vont au-delà des différences. Il établit des liens entre les normes qui ont cours dans son milieu et les droits qui concernent les personnes différentes. Il exprime sa façon de voir les personnes au-delà de leurs différences. Il compare sa réalité et des repères d'aujourd'hui avec ceux de jeunes de son âge ayant vécu à une autre époque. Il exprime ce qui lui semble important de retenir par rapport aux relations avec des personnes différentes. Il démontre en quoi la qualité de vie de tous pourrait être améliorée grâce aux idées qu'il soumet.

Échelon 9

À la fin du troisième cycle, l'élève est en mesure de démontrer les richesses et les exigences de la vie avec des personnes différentes. Il puise les éléments de sa démonstration dans son expérience personnelle et dans des sources d'information variées. Il considère des façons de voir les personnes, des valeurs, des interdits, des règles, des normes et des droits qui guident l'agir envers des personnes différentes. Il compare sa réalité et ses repères avec ceux de jeunes de son âge qui appartiennent à d'autres cultures ou qui ont vécu à d'autres époques. Il donne une définition personnelle de valeurs qu'il a expérimentées. Il exprime ce qu'il retient comme étant le plus important pour guider son agir avec des personnes différentes et démontre en quoi ce qu'il retient pourrait favoriser son mieux-vivre et celui de la collectivité.

Compétence 2 : Prendre position, de façon éclairée, sur des problématiques comportant un enjeu moral

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève résout, avec un soutien continu, un dilemme moral simple impliquant quelques êtres vivants. Il décrit sommairement la situation. Il identifie la personne qui est aux prises avec le problème. Il décrit ce que chacune des personnes concernées par le problème peut ressentir. Il énumère des actions que la personne peut poser, en choisit une et dit pourquoi il la choisit.

Échelon 2

L'élève résout, avec un support fréquent, un dilemme moral simple impliquant quelques êtres vivants. Il décrit la situation en détail et dit en quoi chacun des acteurs est concerné par le problème. Il décrit ce que chacune des personnes peut ressentir et comment elle voit le problème. Il énumère des actions possibles ainsi que leurs conséquences. Il choisit l'action qui lui semble la plus appropriée en disant dans ses mots pourquoi cette action est la plus souhaitable pour les êtres vivants concernés par la situation.

Échelon 3

À la fin du premier cycle, l'élève résout, avec le soutien occasionnel de l'enseignant, un dilemme moral simple qui met en cause les liens entre les êtres vivants. Il rassemble les informations simples permettant de constituer le contexte. Il décrit simplement le problème et le point de vue des personnes concernées (leurs sentiments, leurs façons de voir le problème). Il dégage les répercussions du problème sur les êtres vivants concernés et détermine deux choix possibles en donnant au moins une conséquence positive et une conséquence négative pour chacun d'eux. Il justifie le choix qu'il retient en expliquant en quoi il est plus souhaitable pour les êtres vivants concernés.

Échelon 4

L'élève résout un problème moral simple qui met en cause les relations dans un groupe. Il décrit le problème en utilisant les informations appropriées. Il relève les effets du problème sur les personnes concernées. Il décrit leur point de vue (leurs sentiments, leur façon de voir le problème) et fait ressortir les particularités de ces personnes. Il énonce des choix possibles et leurs conséquences sur les personnes. Il explique son choix en faisant ressortir en quoi il est le plus souhaitable pour les personnes concernées.

Échelon 5

L'élève résout un problème moral simple qui met en cause les relations dans un groupe. Il prend en compte les informations sélectionnées pour bien situer le problème et en fait ressortir la ou les causes. Il décrit les effets du problème sur le groupe et le point de vue des personnes concernées (leurs sentiments, leur façon de voir le problème) en expliquant pourquoi elles voient le problème de cette façon. Il énonce des choix possibles et leurs conséquences sur le groupe. Il explique son choix en faisant ressortir en quoi il est le plus souhaitable pour le groupe. Il appuie son choix à l'aide d'un repère (façon de voir les personnes, une règle ou une valeur).

Échelon 6

À la fin du deuxième cycle, l'élève résout un problème moral simple qui met en cause les relations dans des groupes. Il rassemble l'information nécessaire pour constituer le contexte et explique le problème moral en faisant ressortir les éléments du contexte. Il relève les répercussions du problème sur chacune des personnes impliquées et sur le groupe en général. Il décrit le point de vue des personnes concernées et donne les raisons qui le sous-tendent. Il prévoit des choix possibles ainsi que leurs conséquences positives et négatives sur la personne concernée, sur les autres et sur le groupe. L'élève explique son choix en faisant ressortir en quoi il est le plus souhaitable pour les personnes concernées et pour le groupe. Il identifie les repères qui guident son choix (valeurs, interdits, règles, vision de l'être humain).

Compétence 2 : Prendre position, de façon éclairée, sur des problématiques comportant un enjeu moral

3^e cycle

Échelon 7

L'élève résout un problème moral qui met en cause des relations avec des personnes différentes. Il explique l'origine du problème en tenant compte du contexte. Il décrit le point de vue des personnes concernées et d'experts qui se sont prononcés sur la question. Il nomme des choix possibles et leurs conséquences négatives ou positives, à court et à long terme. Il fait un choix et le justifie en faisant ressortir un repère sur lequel il s'appuie : valeur, interdit, règle, droit de la personne, vision de l'être humain. Il décrit une ou des idées qu'il n'avait pas considérées dans la résolution du problème.

Échelon 8

L'élève résout un problème moral qui met en cause des relations avec des personnes différentes. Il fait ressortir la dimension morale du problème en tenant compte du contexte et de ses répercussions sur des personnes. Il décrit le point de vue des personnes concernées et de personnages qui se sont prononcés sur la question au cours de l'histoire de l'humanité. Il prévoit des choix possibles et leurs conséquences pour la personne directement concernée et pour d'autres impliquées dans la situation problématique. Il justifie son choix en faisant ressortir en quoi il est le plus souhaitable pour lui et pour l'ensemble des personnes concernées. Il décrit des informations provenant de différentes sources qui ont modifié sa vision du problème.

Échelon 9

À la fin du troisième cycle, l'élève résout un problème moral qui met en cause les relations entre personnes différentes. Il explique un problème qui l'interpelle à l'aide de plusieurs éléments du contexte. Il relève la cause du problème et ses répercussions sur une ou plusieurs personnes et explique le point de vue de ces personnes. Il identifie les repères moraux qui sont en cause. Il prévoit des choix et leurs conséquences positives ou négatives, à court et à long terme, pour la personne concernée, pour les autres personnes touchées et parfois pour la société. Il justifie son choix en faisant ressortir les repères (valeurs, interdits, règles, droits de la personne, vision de l'être humain) sur lesquels il s'appuie et démontre que le choix privilégié est le plus souhaitable pour l'ensemble des personnes concernées, pour le groupe ou pour la société. Il explique en quoi ses idées se sont enrichies en résolvant ce problème.

Échelon 1

L'élève, au cours d'un dialogue, ose prendre la parole à l'occasion. Il manifeste spontanément sa réaction au non-respect de son droit de parole. Il fait l'inventaire des paroles qui lui nuisent dans son expression en décrivant l'effet qu'elles produisent. Il énumère des règles qui facilitent l'écoute et la prise de parole. Il accueille l'autre lorsqu'il exprime des sentiments même s'ils sont différents des siens. Il énumère des idées avec lesquelles il est en accord ou en désaccord. Il dit ce qu'il a aimé et ce qu'il n'a pas aimé au cours du dialogue. Il exprime dans ses mots ce qu'il a retenu sur le sujet moral.

Échelon 2

L'élève, au cours d'un dialogue, exprime ce qu'il pense et défend son droit de parole. Il réagit aux paroles et aux gestes des autres qui l'aident ou qui lui nuisent dans son expression. Il respecte la procédure établie par le groupe concernant l'écoute et le droit de parole. Il tient compte de ce que l'autre a exprimé. Il exprime son désaccord par rapport à une idée émise et accepte d'être contredit. Il exprime un sentiment qu'il a ressenti à un moment ou l'autre du dialogue. Il dit si ses idées sont restées les mêmes ou ont changé. Il fait part de ce qu'il a observé par rapport au fonctionnement du groupe.

Échelon 3

À la fin du premier cycle, l'élève, au cours d'un dialogue sur une question morale portant sur les relations avec le monde des vivants, exprime ses idées, ses sentiments et ses réactions personnelles face, notamment, au non-respect du droit de parole. Il exprime son accord ou son désaccord par rapport aux idées émises. Il écoute l'autre avec attention, en respectant son droit de parole et en tenant compte des sentiments qu'il exprime. Il considère le fait que l'autre peut penser ou ressentir les choses de façon différente. Il reconnaît des paroles et des gestes des autres qui aident ou qui nuisent à sa propre prise de parole et il exprime l'effet que ces gestes ou ces paroles produisent sur lui. Il fait part d'une découverte sur les sentiments qu'il a ressentis au cours du dialogue et sur ce qui s'est passé dans le groupe. Il dit dans ses mots comment il voit, au terme des échanges, le sujet discuté par le groupe.

Compétence 3 : Pratiquer le dialogue moral

2^e cycle

Échelon 4

L'élève émet plusieurs idées concernant un sujet relatif à la vie de groupe. Il exprime des phrases, des paroles négatives ou positives qu'il se répète intérieurement. Il fait connaître les sentiments que certaines interventions des autres provoquent chez lui. Il manifeste son attention jusqu'à ce que l'autre ait fini de parler et décode les sentiments manifestés. Il identifie des points de vue de diverses provenances avec lesquels il est en accord ou en désaccord. Il ose émettre un avis différent. Il fait part de sentiments que le sujet ou la procédure lui fait vivre. Il se rappelle la procédure établie par le groupe et énumère des gestes et des attitudes qui contribuent à créer un climat favorable aux échanges. Il relève une idée, une attitude ou un geste qu'il a trouvé aidant ou nuisible pour lui durant le dialogue.

Échelon 5

L'élève exprime ses idées en se limitant dans le temps. Il exprime les sentiments ressentis au cours des échanges. Il identifie les effets de phrases ou de paroles négatives et positives qu'il se répète à lui-même. Il laisse les autres aller jusqu'au bout avant d'intervenir. Il ajuste ses interventions en fonction des sentiments exprimés. Il émet un avis différent en utilisant des mots acceptables pour les autres. Il donne un ou des exemples tirés de la vie quotidienne pour concrétiser ce qu'il pense. Il exprime une ou des idées qui l'ont particulièrement intéressé pendant le dialogue. Il relève des actions ou des gestes qui traduisent son respect des procédures et sa contribution à l'établissement d'un climat favorable.

Échelon 6

À la fin du deuxième cycle, l'élève, au cours d'un dialogue sur une question relative à la vie en groupe, exprime succinctement ses idées sur le sujet et sur les sentiments que les échanges et les interventions des autres suscitent en lui. Il identifie des messages intérieurs qui favorisent ou gênent sa prise de parole. Il tient compte des sentiments des autres, il écoute leurs points de vue jusqu'au bout et émet un avis différent sans les blesser. Il donne la ou les raisons de son accord ou de son désaccord avec les points de vue des autres et donne des exemples pertinents pour soutenir le sien. Il identifie des idées, des attitudes ou des gestes qui favorisent ou freinent la réflexion commune. Il décrit ce qu'il a découvert durant le dialogue, que ce soit sur le plan des idées, des sentiments ou de la procédure. Il juge son apport au dialogue en ce qui a trait à la procédure et au climat des échanges.

Échelon 7

L'élève s'exprime en faisant la différence entre ce qui se dit et ce qui ne se dit pas. Son langage non verbal traduit une écoute. Il reconnaît des réactions acceptables et des réactions inacceptables en tenant compte du contexte. Il demande des éclaircissements sur les affirmations des autres pour mieux les comprendre. Il reconnaît un préjugé, des idées, des exemples, des raisons qui n'ont aucun rapport avec ce qui est en train de se dire. Il est capable de reprendre des idées exprimées par les autres. Il distingue des idées qui font l'unanimité de celles qui ne la font pas. Il fait part de ce qu'il a observé durant le dialogue sur un sujet moral, que ce soit sur le plan des idées échangées, de la façon de discuter ou de gérer les émotions. Il fait le bilan des conditions propices au dialogue moral : participation de tous pour ce qui est des idées apportées au groupe, respect de la procédure et contribution à la création d'un bon climat.

Échelon 8

L'élève choisit le moment propice pour exprimer son point de vue. Il utilise un langage verbal et non verbal respectueux. Il ajuste ses réactions en fonction de ce qui est acceptable. Il demande des clarifications sur les sources ou les raisons qui appuient les affirmations. Il reconnaît des phrases porteuses de préjugés. Il explique pourquoi des idées, des exemples, des raisons n'ont pas de rapport avec ce qui est en train de se dire. Il exprime des idées qui proviennent de sources variées. Il dégage des idées ou des points de vue sur lesquels tout le groupe s'entend. Il fait part de ce qui a changé dans sa façon de voir le sujet moral abordé et la gestion des émotions. Il évalue, individuellement, son apport au dialogue quant aux idées qu'il a apportées, son respect de la procédure et sa contribution à un climat favorable. Il distingue, à partir de l'expérience vécue, des conditions qui ont aidé ou nui au dialogue moral.

Échelon 9

À la fin du troisième cycle, l'élève, au cours d'un dialogue sur une question relative aux ressemblances et aux différences entre les personnes, exprime son point de vue avec discernement. Il accueille les interventions des autres en leur accordant de l'importance par son langage verbal et non verbal tout en modérant ses réactions. Il peut remettre ces interventions en question. Il relève celles qui sont porteuses de préjugés. Il évalue la pertinence des idées, des raisons, des exemples et des commentaires. Il élargit son point de vue en considérant des façons différentes de voir les choses et en s'appuyant sur diverses sources. Il identifie les conditions qui favorisent ou gênent la réflexion commune. Il relève des éléments qui font consensus. Il exprime ce qu'il a appris sur le sujet abordé, sur la façon de discuter et sur la prise en compte des émotions et des sentiments vécus par les membres du groupe. Il juge son apport au dialogue en ce qui a trait aux idées, à la procédure et au climat des échanges.

7. 3

Enseignement moral et religieux catholique

Présentation des échelles en enseignement moral et religieux catholique

Les deux compétences qui décrivent le parcours souhaité pour les élèves du primaire peuvent être développées simultanément. On peut, en effet, partir de problématiques comportant un enjeu moral (compétence 2) et aboutir à une appréciation de la tradition catholique vivante (compétence 1). À l'inverse, explorer la tradition catholique vivante pour éclairer sa quête de sens peut faire surgir des problématiques qui méritent d'être examinées en vue d'une prise de position éclairée. En plus de l'économie de temps, l'un des avantages de travailler les deux compétences de façon intégrée est d'amener graduellement l'élève à avoir une vision globale de la discipline et à comprendre que la tradition catholique vivante et la diversité constituent des ressources au service de sa quête de sens, tant pour les questions existentielles que pour les problématiques ayant un enjeu moral important. Ce sont ces considérations qui expliquent le choix de présenter deux types d'échelles :

- une échelle pour chaque compétence, et
- une échelle intégrant les deux compétences du programme.

Dans un cas comme dans l'autre, chaque échelon ou niveau de compétence décrit le parcours de l'élève jusqu'à l'attente de fin de cycle. En ce qui concerne l'échelle intégrée, cette attente est une synthèse des deux attentes du programme.

L'enseignant fera le choix d'utiliser l'une ou l'autre de ces échelles ou les deux.

Échelon 1

À partir d'une question de sens formulée par l'enseignant, l'élève démontre de l'intérêt pour des récits bibliques par une écoute attentive et une bonne participation aux activités. Il reformule un message (ex. : une valeur, une croyance, une leçon de vie) qui se dégage de quelques récits présentés.

Échelon 2

À partir d'une question de sens formulée par l'enseignant, l'élève continue de démontrer de l'intérêt pour des récits bibliques (ex. : il garde silence lorsqu'on lui en raconte, il réagit, il commente, il questionne). Il souligne quelques faits essentiels. Il formule un message relaté dans quelques récits ou en dégage une expérience de vie ou de foi. Il démontre de l'ouverture pour des récits ou des éléments de la diversité qui lui sont présentés.

Échelon 3*

L'élève choisit un récit biblique de la tradition catholique vivante en réponse à une question de sens. Il en raconte les principaux faits à l'aide d'un support approprié. Au cours de sa narration, il met en évidence l'expérience de vie et de foi relatée dans le récit; il formule un message qui s'en dégage et qui éclaire sa recherche. Il nomme un élément de la diversité en rapport avec le récit biblique choisi qui apporte aussi un éclairage sur sa question.

Échelon 4

L'élève contribue à la définition des questions de sens. Il explore avec intérêt des récits bibliques et des récits de témoins catholiques d'hier liés à ces questions. Il capte l'attention de la classe quand il raconte des récits choisis. Durant sa communication orale, il présente les faits dans un ordre chronologique. Il met en évidence un message et une expérience de vie ou de foi qui se dégagent de ces récits. Lié à ce message et cette expérience, il cite un élément de la diversité.

Échelon 5

L'élève contribue à la formulation des questions de sens. Avec l'aide de l'enseignant, il est capable de trouver un texte biblique à partir d'une référence. Il manifeste une bonne capacité d'écoute par rapport aux récits bibliques et aux récits de témoins catholiques d'hier que les autres lui racontent. Il présente des récits avec enthousiasme et avec des moyens diversifiés. Durant sa communication, il tient compte de l'ordre chronologique des faits. Il met en évidence un message commun qui se dégage des expériences relatées dans ces récits. Il cite un élément de la diversité lié à l'expérience et au message mis en évidence.

Échelon 6*

À la fin du deuxième cycle, en réponse à une question de sens, l'élève choisit un récit biblique et un récit illustrant l'expérience humaine et religieuse d'un témoin catholique d'hier. Il établit un lien entre ces deux récits. Il les raconte en tenant compte de la chronologie des faits à l'aide d'un support de son choix. Il dégage un message commun des expériences relatées. Au cours de sa narration, il nomme un élément de la diversité qui va dans le sens de cette expérience et de ce message. Il formule une opinion sur l'éclairage apporté à sa question par les récits de la tradition catholique vivante qu'il a choisis.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Compétence 1 : Apprécier la tradition catholique vivante

3^e cycle

Échelon 7

L'élève formule clairement des questions de sens rattachées à des problématiques. Avec les autres, il cherche des hypothèses et il est capable de trouver, dans la Bible, un texte à partir d'une référence. Il sélectionne des informations pertinentes en vue d'explorer des récits de témoins catholiques d'hier et contemporains et des éléments de la diversité. Dans sa narration, en plus de respecter l'ordre chronologique des faits, il tient compte du contexte des récits étudiés. Il fait ressortir un message commun qui va dans le sens de son questionnement à partir des expériences de vie et de foi relatées dans les récits. Il donne un exemple de la diversité dont le message se rapproche de celui des récits étudiés.

Échelon 8

L'élève formule clairement des questions de sens rattachées à des problématiques. Avec les autres, il formule des hypothèses. Il rassemble des informations nécessaires pour trouver des réponses à ses questions. Il est capable de faire une présentation de sa démarche complète et des choix auxquels il est parvenu. Dans sa communication orale, il formule le message commun des récits à partir des expériences de vie et de foi qui y sont relatées. Il donne son appréciation au regard des sources d'information qui ont enrichi sa réflexion.

Échelon 9

À la fin du troisième cycle, l'élève cible une problématique de son choix. Pour éclairer cette problématique, il fait la narration d'un récit biblique, d'un récit rappelant la vie d'un catholique d'hier et d'un récit évoquant celle d'un catholique contemporain de son choix. Il tient compte de la chronologie des faits et des éléments du contexte de ces récits. Il dégage un message commun à partir des expériences de vie et de foi qui y sont racontées. Il explique en quoi ce message éclaire sa problématique. Au cours de sa narration, il nomme des éléments de la diversité qui vont dans le sens de ce message et qui éclairent sa recherche. Il exprime son appréciation personnelle au regard de l'éclairage qu'offre la tradition catholique vivante.

Échelon 1

L'élève démontre de l'intérêt pour des situations familières comportant un enjeu moral. Cet intérêt se manifeste par une écoute attentive de la situation et une bonne participation aux activités subséquentes. L'élève est capable de décrire quelques situations et de nommer des choix d'actions possibles.

Échelon 2

L'élève démontre de l'intérêt pour des situations familières comportant un enjeu moral en s'engageant activement dans les échanges d'idées. Il est capable de décrire quelques situations et de nommer des choix d'actions possibles à la lumière de récits bibliques, d'éléments de la diversité et de son expérience personnelle.

Échelon 3

À la fin du premier cycle, l'élève présente une situation familière comportant un enjeu moral. Il nomme un dilemme présent dans la situation. Il se réfère à son expérience personnelle, à des récits bibliques et à un élément de la diversité pour trouver une ou deux options possibles. Il décrit des effets pour chaque option. Il fait un choix et en explique les raisons.

Échelon 4

L'élève participe activement à des échanges d'idées portant sur des situations simples comportant un enjeu moral. Il est capable de réfléchir à ces situations en les décrivant, en reconnaissant un dilemme sous-jacent et en se référant à ses expériences personnelles. À l'aide de récits bibliques, de récits de témoins catholiques d'hier et d'éléments de la diversité, il dégage des valeurs pour trouver des options possibles dont il décrit les effets. Il fait un choix pertinent et en explique les raisons.

Échelon 5

À la fin du deuxième cycle, l'élève présente une situation simple comportant un enjeu moral. Il nomme un dilemme contenu dans la situation. Il se réfère à des récits bibliques, à des récits relatant la vie de témoins d'hier et à des éléments de la diversité pour trouver différentes options possibles. Il examine quelques effets des options envisagées. Il fait un choix pertinent et le justifie en nommant les références dont il s'est inspiré.

Compétence 2 : Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral

3^e cycle

Échelon 6

L'élève participe à des discussions portant sur des situations complexes comportant un enjeu moral. Pour chaque situation, il trouve le dilemme. Des récits étudiés, il dégage des valeurs susceptibles de guider son choix.

Échelon 7

L'élève s'implique dans des discussions portant sur des situations complexes comportant un enjeu moral. Pour chaque situation, il trouve le dilemme. Des récits de la tradition catholique vivante et d'éléments de la diversité étudiés, il dégage un ensemble de valeurs qui pourraient l'éclairer dans sa prise de position. Il fait l'inventaire des options et décrit leurs effets possibles sur lui-même, sur les autres ou sur l'environnement.

Échelon 8

À la fin du troisième cycle, l'élève est capable de présenter une situation complexe comportant un enjeu moral. Il dégage un dilemme contenu dans cette situation. Il sait se référer à l'information tirée de récits bibliques, de récits illustrant la vie de croyants d'hier et d'aujourd'hui et à des éléments de la diversité pour trouver des pistes de réponse en rapport avec l'enjeu moral. Il fait l'inventaire des options et décrit leurs effets possibles. Il choisit l'option qui semble la plus favorable pour lui et pour son entourage. Il justifie ce choix en tenant compte d'au moins deux référentiels.

Échelon 1

L'élève démontre de l'intérêt pour des situations familières comportant un enjeu moral à partir desquelles l'enseignant formule des questions de sens. L'élève est capable de décrire ces situations. Il écoute attentivement des récits bibliques liés à ces situations et à ces questions. Il participe aux activités. À la lumière des récits, il reformule un message (ex. : une valeur, une croyance, une leçon de vie) et dégage des choix d'actions possibles.

Échelon 2

L'élève démontre de l'intérêt pour des situations familières à partir desquelles l'enseignant formule des questions de sens. L'élève s'engage activement dans les échanges d'idées. Il décrit certaines de ces situations et en précise certains enjeux moraux. Il démontre de l'intérêt pour des récits bibliques qui sont liés à ces situations et à ces questions (ex. : il garde le silence lorsqu'on lui en raconte, il réagit, il questionne, il commente). Il en nomme quelques faits essentiels. Il formule un message relaté dans quelques récits ou en dégage une expérience de vie ou de foi. Il démontre de l'ouverture pour des récits ou des éléments de la diversité qui lui sont présentés. Au regard des situations familières étudiées sur le plan moral, il nomme des choix d'actions possibles à la lumière des récits bibliques, d'éléments de la diversité étudiés et de son expérience personnelle.

Échelon 3

À la fin du premier cycle, l'élève présente une situation familière comportant un enjeu moral. Il identifie un dilemme présent dans la situation. Il choisit un récit biblique de la tradition catholique vivante en réponse à une question de sens qui éclaire également la situation morale étudiée. Il en raconte les principaux faits à l'aide d'un support approprié. Au cours de sa narration, il met en évidence l'expérience de vie et de foi relatée dans le récit; il formule un message qui s'en dégage et qui éclaire sa recherche. Il désigne un élément de la diversité en rapport avec le récit biblique choisi qui apporte aussi un éclairage sur sa question. Il se réfère à son expérience personnelle, à des récits bibliques et à un élément de la diversité pour trouver une ou deux options possibles au regard de la situation morale présentée. Pour chacune d'elles, il décrit des effets. Il fait un choix et en explique les raisons.

Compétences : 1 et 2 intégrées

2^e cycle

Échelon 4

L'élève participe à la définition des questions de sens à partir de situations simples comportant un enjeu moral. Il explore avec intérêt des récits bibliques et des récits de témoins catholiques d'hier liés aux questions que suscitent ces situations. Il examine ces dernières en essayant d'y dégager un dilemme et un enjeu moral. Il capte l'attention de la classe quand il raconte des récits choisis. Au cours de sa communication orale, il présente les faits dans un ordre chronologique. Il met en évidence un message et une expérience de vie ou de foi qui se dégagent de ces récits. Lié à ce message et cette expérience, il cite un élément de la diversité.

Échelon 5

L'élève participe activement à des échanges d'idées portant sur des situations simples comportant un enjeu moral. Il apporte généralement sa contribution dans la formulation de questions de sens relatives à ces situations. Il les examine en se référant à ses expériences personnelles et en essayant de trouver le dilemme, l'enjeu moral, les effets des options possibles à la lumière des récits bibliques ou de témoins catholiques d'hier et des éléments de la diversité. Il manifeste une bonne capacité d'écoute quand ces récits lui sont présentés. Il sait aussi les trouver à partir d'une référence et avec l'aide de l'enseignant. Il présente des récits de façon enthousiaste et avec des moyens diversifiés. Au cours de sa communication, il tient compte de l'ordre chronologique des faits et met en évidence un message commun qui se dégage des expériences relatées dans ces récits ou une valeur dont il peut, à l'occasion, s'inspirer.

Échelon 6

À la fin du deuxième cycle, en réponse à une question de sens tirée d'une situation comportant un enjeu moral, l'élève choisit un récit biblique et un récit illustrant l'expérience humaine et religieuse d'un témoin catholique d'hier. Il établit un lien entre ces deux récits. Il les raconte en tenant compte de la chronologie des faits à l'aide d'un support de son choix. Il dégage un message commun des expériences relatées. Au cours de sa narration, il identifie un élément de la diversité qui va dans le sens de cette expérience et de ce message. Il formule une opinion sur l'éclairage apporté à sa question par les récits de la tradition catholique vivante qu'il a choisis. Dans le cas d'une situation comportant un enjeu moral, il reconnaît le dilemme sous-jacent, examine les options et leurs effets possibles.

Échelon 7

L'élève participe à des discussions portant sur des situations complexes comportant un enjeu moral. Il en dégage des dilemmes. Il formule clairement des questions de sens rattachées à ces situations. Avec les autres, il cherche des hypothèses de réponse et des ressources possibles. Il trouve dans la Bible des textes à partir de références. Il sélectionne des informations pertinentes en vue d'explorer des récits de témoins catholiques d'hier et contemporains et des éléments de la diversité apportant des pistes de réponse à des questions. Au cours de sa narration, en plus de respecter l'ordre chronologique des faits, il tient compte du contexte des récits étudiés. À partir des expériences de vie et de foi relatées dans les récits, il fait ressortir un message commun qui va dans le sens de son questionnement. Il donne un exemple de la diversité dont le message se rapproche de celui des récits étudiés. De ces derniers, il dégage des valeurs susceptibles de guider son choix.

Échelon 8

L'élève formule clairement des questions de sens rattachées à des situations complexes comportant un enjeu moral. Avec les autres, il émet des hypothèses. Il dégage des enjeux moraux et des dilemmes présents dans ces situations. Il se donne des moyens efficaces pour rassembler des informations qui sont nécessaires pour trouver des réponses à ses questions. À l'aide d'un support approprié, il présente l'ensemble de sa démarche et les choix auxquels il est parvenu. Dans sa communication orale, il nomme le message commun des récits à partir des expériences de vie et de foi qui y sont relatées. Il donne son appréciation des sources d'information qui ont enrichi sa réflexion. À l'aide des récits de la tradition catholique vivante et d'éléments de la diversité étudiés, il dégage un ensemble de valeurs qui pourraient l'éclairer dans sa prise de position. Il fait l'inventaire des options et décrit leurs effets possibles sur lui-même, sur les autres ou sur l'environnement.

Échelon 9

À la fin du troisième cycle, l'élève est capable de présenter une situation complexe de son choix comportant un enjeu moral. Il en dégage un dilemme et une problématique de son choix. Il sait se référer à l'information tirée de récits bibliques, de récits illustrant la vie de croyants d'hier et d'aujourd'hui et à des éléments de la diversité pour trouver des pistes de réponse en rapport avec l'enjeu moral et la problématique choisie. Il rend compte de ses découvertes en racontant un récit biblique, un récit rappelant la vie d'un catholique d'hier et un récit évoquant celle d'un catholique contemporain de son choix. Il tient compte de la chronologie des faits et des éléments du contexte de ces récits. Il dégage un message commun à partir des expériences de vie et de foi qui y sont racontées. Il explique en quoi ce message éclaire sa problématique. Au cours de sa narration, il énonce des éléments de la diversité qui vont dans le sens de ce message et qui éclairent sa recherche. Au regard de la situation morale complexe présentée, il fait l'inventaire des options et décrit leurs effets possibles. Il choisit l'option qui lui semble la plus favorable pour lui et son entourage. Il justifie ce choix en tenant compte d'au moins deux référentiels. Il exprime son appréciation personnelle par rapport à l'éclairage qu'offre la tradition catholique vivante.

7.4

Enseignement moral et religieux protestant

Compétence 1 : Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante

1^{er} cycle

Échelon 1

L'élève illustre ou redit dans ses mots certains éléments d'histoires marquantes de la Bible.

Échelon 2

L'élève raconte des histoires de la Bible et y reconnaît une caractéristique importante. Il commence à faire des liens entre des histoires et des repères culturels de son milieu.

Échelon 3*

Au premier cycle, l'élève reconstitue des histoires bibliques simplifiées ou imagées. Il en précise le thème, en décrit le contexte, en énumère tous les éléments. Il respecte l'ordre logique et identifie des repères culturels et religieux dans son milieu en rapport avec ces histoires.

Compétence 1 : Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante

2^e cycle

Échelon 4

L'élève décrit certains personnages marquants de la Bible et dégage certains traits qu'ils ont en commun avec des personnages protestants, historiques ou contemporains.

Échelon 5

L'élève montre l'importance de personnages marquants de la Bible, les associe à des personnages protestants, historiques ou contemporains et décrit certains repères culturels liés à ces personnages.

Échelon 6*

Au deuxième cycle, l'élève reconstitue des histoires bibliques en mettant l'accent sur le rôle des principaux personnages. Il établit des liens entre les actions de ces personnages et celles de personnages protestants. Il dit en quoi ces personnages se ressemblent et en quoi ils diffèrent. Il associe des repères culturels en rapport avec eux.

* Le dernier échelon de chaque cycle correspond globalement aux attentes de fin de cycle du Programme de formation.

Échelon 7

L'élève décrit des événements marquants de la Bible et identifie des repères culturels liés à ceux-ci.

Échelon 8

L'élève établit des parallèles entre des événements marquants de la Bible et des repères culturels. Il relève dans sa vie des façons d'être qui s'inspirent de ces événements.

Échelon 9

Au troisième cycle, l'élève reconstitue l'histoire de certains événements bibliques. Il montre comment des événements de la Bible ont influencé diverses manifestations culturelles et artistiques. Il relève certains rapports qui existent entre ces événements et certaines façons de vivre, de penser et de s'exprimer. Il pose un regard favorable sur l'influence de la Bible sur la culture.

Échelon 1

L'élève illustre ou décrit dans ses mots des fêtes religieuses et des symboles liés à des traditions religieuses. Il manifeste de l'intérêt par une écoute active.

Échelon 2

L'élève décrit des fêtes et des symboles. Il repère des caractéristiques importantes. Il découvre des comportements qui témoignent du respect à l'égard de la diversité.

Échelon 3

À la fin du premier cycle, l'élève caractérise des éléments religieux divers. Il décrit des fêtes et des symboles, repère des caractéristiques importantes, précise leur signification. Il valorise des attitudes et des comportements positifs face à la diversité religieuse et manifeste un esprit d'ouverture, d'accueil et de respect à l'égard des différences.

Compétence 2 : Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux

2^e cycle

Échelon 4

L'élève identifie des personnages associés à une tradition religieuse. Il décrit quelques-unes de leurs actions. Il manifeste de l'intérêt et du respect pour les actions de ces personnes.

Échelon 5

L'élève dit en quoi l'œuvre de personnages associés à une tradition religieuse est importante pour la communauté humaine. Il témoigne du respect et de l'intérêt pour l'œuvre de ces personnes.

Échelon 6

À la fin du deuxième cycle, l'élève démontre sa connaissance de personnages marquants provenant de traditions religieuses différentes en relation avec certains événements religieux. Il manifeste de l'ouverture, de l'accueil, du respect et de l'intérêt à l'égard de la diversité.

Compétence 2 : Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux

3^e cycle

Échelon 7

L'élève identifie des rites et des coutumes de traditions religieuses différentes. Il manifeste du respect et de l'intérêt à l'égard de celles-ci.

Échelon 8

L'élève décrit des rites, des coutumes. Il dégage des ressemblances. Il démontre du respect par rapport à l'expression de la diversité religieuse.

Échelon 9

À la fin du troisième cycle, l'élève décrit sommairement des traditions religieuses à partir de coutumes et de rites. Il y associe des éléments du culte, des prescriptions alimentaires et des caractéristiques vestimentaires qui leur sont spécifiques. Il témoigne du respect en adoptant des comportements appropriés.

Échelon 1

L'élève illustre ou redit en ses mots des situations où il y a un choix à faire.

Échelon 2

L'élève raconte des situations de son vécu où il a un choix à faire. Il dégage, à partir d'une situation, des avantages et des inconvénients d'un choix en particulier. Il y reconnaît des repères religieux ou culturels.

Échelon 3

À la fin du premier cycle, l'élève identifie un enjeu moral simple à partir d'une situation réelle ou simulée. Il présente sommairement le problème dans lequel s'enracine cet enjeu. Il se réfère à son expérience pour formuler une solution et ses conséquences possibles. Il tient compte d'un référentiel religieux ou culturel. Il retient un point de vue qu'il justifie.

Échelon 4

L'élève décrit plusieurs situations liées à un même problème moral. Il fait l'inventaire de solutions fondées sur des repères religieux et culturels. Il en dégage des avantages et des inconvénients.

Échelon 5

L'élève raconte différentes situations illustrant un même problème moral. Il en dégage un enjeu. Il formule une ou des solutions. Il identifie quelques repères religieux et culturels liés à l'enjeu.

Échelon 6

À la fin du deuxième cycle, l'élève identifie un enjeu moral plus complexe à partir d'une situation réelle ou simulée. Il présente le problème dans lequel s'enracine cet enjeu avec plus de détails. Il se réfère à son expérience pour formuler une ou des solutions et leurs conséquences possibles. Il tient compte d'un référentiel religieux et culturel. Il retient deux points de vue qu'il justifie.

Compétence 3 : Prendre position, de façon éclairée, sur des problématiques comportant un enjeu moral

3^e cycle

Échelon 7

L'élève soulève un problème et en dégage un enjeu moral. Il l'illustre à partir de son expérience. Il formule plusieurs solutions et dégage des conséquences. Il propose des solutions fondées sur des repères religieux et culturels.

Échelon 8

L'élève explique en quoi le problème qu'il amène soulève un enjeu moral. Il propose des solutions. Il énumère des conséquences. Il justifie des choix fondés sur des repères religieux et culturels.

Échelon 9

À la fin du troisième cycle, l'élève identifie un enjeu moral à partir d'une situation réelle ou simulée ou provenant des domaines généraux de formation. Il présente en détail le problème dans lequel s'enracine cet enjeu. Il se réfère à son expérience et à d'autres personnes pour formuler un éventail de solutions et de conséquences possibles. Il tient compte d'un référentiel religieux et d'un référentiel culturel. Il justifie plusieurs points de vue à l'aide de ceux-ci. Il est en mesure de prendre position et de justifier cette position.

